

7854

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2000. 40. ÉVFOLYAM

7157

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



5

2000
12
5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja); Dr. Fülöp László (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muhovitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Puskás Albert (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap az Oktatási Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző

Főiskola támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Kriveczkyné Molnár Katalin: Kell-e erkölcsnevelés-erkölcsstan az iskolában?	177
Dr. Farkas Olga: Gondolatok a minőségbiztosításról.	182
Dr. Kulacs Dezső: Az oktató-nevelő munka módszertani korszerűsítése.	187
Peidl Borbála: A Zirci Ciszterci Apátság kultúrájáról	193
Kecskés István: Az igazgató pedagógiai szerepe és vezetési stílusa	196
Dr. Légrádi László: A gyermek érzelmi nevelése.	197

MŰHELY

Szabó Imréné: A Kazinczy Ferenc Általános Iskola pedagógiai munkájáról	204
Sipos Viktor: Másodfokú egyenletek és egyenlőtlenségek grafikus megoldásának szemléltetése.	209
Dr. Táboritáné Paulovics Erzsébet: Motiválás az általános iskolai anyanyelvi órákon	211
Bereczkiné Gyovai Ágnes: Lassus: „A hajnal szárnyas hírnöke” c. motettájának elemzése . .	213

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: A magyar millennium szimbólumai.	215
--	-----

SZEMLE

Dr. Szeléndi Gábor: Műveltségkép az ezredfordulón	217
Dr. Hajzer Lajos: Gárdonyi Tamás: Színe és visszaja – Mindenféle újságcikkek –	219
Dr. Domonkos János: A boldogabb családokért	220
Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: Gajdics Sándor: Interaktív iskola	222

Kell-e erkölcsnevelés-erkölctan az iskolában?

„Az erkölcsnél nincsen becsebb birtokunk;
Ez a vagyonnak, rangnak nem lesz hódoló
Szolgája s a tömeg kegyéért sem hizelg.
Hanem minél nagyobb mértékben él sz vele,
Annál nagyobbra nő, annál tökéletesb.”

(Euripidész)

BEVEZETÉS

Napjainkban a sokat vitatott nevelési kérdések között gyakran szerepel az erkölcsi nevelés. Társadalmunknak és pedagógusainknak, iskoláinknak egyértelmű állásfoglalása: erkölcsi nevelésre szükség van. Egyre gyakrabban tapasztaljuk, hogy a fiatalok fogódzót keresnek, áhítják a közös beszélgetéseket, várják a tanácsokat, a felnőttek megértését szeretnék. Természetesen egyre erősebb a másság felé fordulás, az útkeresés is az egyházak, a különféle szekták. Oktató munkánkat nevelő központúvá kell tenni, és a nevelés hatékonyságát az erkölcsi nevelés feladatainak feltárásával kell eredményesebbé tenni.

Meggyőződésem – 16 évi pedagógiai munkám is ezt támasztja alá –, hogy az általános iskolában szükség van az erkölctan külön tanítására. Mint gyakorló pedagógus döbbenet figyelem, milyen hiányosak, bizonytalanok a gyerekek erkölcsi fogalmai, ítéletei, s ezáltal belső mozgatórugóvá sem válhattak ez irányú ismereteik.

NEVELÉSTÖRTÉNETI VISSZATEKINTÉS

A Pedagógiai Lexikon az etika (gör.), erkölctan fogalmát a következőképpen értelmezi:

„az erkölccsel foglalkozó filozófiai tudomány. Elemzi az erkölcsi viszonyok és erkölcsi tevékenység fejlődésének mozgatóit, az erkölcsi tudat formáit, az erkölcsi értékeket és erkölcsi kategóriákat. Az adott osztály világnézetével összefüggésben kidolgozza az erkölcsi eszményt, az erkölcsi alapelveket és normákat.”

Az erkölctan már az antik társadalmak kialakulásától kezdve fontos szerepet játszik az egyén, a társadalom életében:

Szókratész (i.e. 469–399): Az egyetlen emberi megismerést tükröző tudást, a fogalmat hirdeti. Ezen fogalmak ismerete jelenti az erkölcsi viselkedés kötelező szabályainak alkalmazását.

Arisztotelész (i.e. 384–322): Nevelési területei között kap helyet 7–14. évig az erkölcsi nevelés, mint az egyik gyermekfejlődési szakasz kiemelt fejlesztése.

A középkori nevelésben (IX–XIII. század) központi helyen áll az erkölcsi nevelés, amely valláserkölcsei tartalmat kap. Az erkölcsöt Isten akaratából származtatták, és a földi élet megvetése, a túlvilági boldogság elnyerése volt a filozófiája.

A reneszánsz kor (XIV–XVII. század) pedagógiai törekvése a tökéletes emberi személyiség nevelése. A nevelés területei között megtaláljuk az erkölcsi nevelést, amely új tartalmat kap: a vallás – erkölcs helyett a humanizmus szellemének megfelelő nevelés található meg az erkölcsi felfogásban, amely az embert, az ember teljességét és boldogságát állítja előtérbe.

Comenius (Komenský) Amos János (1592–1670) az erkölcsi nevelés elengedhetetlen feltételének tekinti a fegyelmet.

John Locke (1632–1704) pedagógiai elgondolásaiban az angol nagypolgárság szükségleteit fogalmazza meg: a társasági élet válik a nevelés fő helyévé. Az erény fogalma nála az angol nagypolgárság társadalmi erkölcsének elsajátítását jelenti.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) a nevelés hatáskörét a francia kispolgárságra kívánja kiterjeszteni. A gyermeki fejlődés negyedik szakaszában (15 éves kortól a házasságig) az erkölcsi nevelés három fő feladatát tartja fontosnak.

- a) a szexuális erkölcsi nevelést
- b) a „szív” nevelését
- c) a vallásos nevelést.

Johann Friedrich Herbartnál (1776–1841) a nevelés célja az erény kialakítása, az erkölcsi jellem kiforrálása. Ebben a feladatban szerinte nagy szerepe van a vallásnak.

Herbert Spencer (1820–1903) követelte, hogy a szülők adjanak jó példát gyermekeiknek, alkalmazzák a rousseau-i természetes büntetés elvét.

A Magyarországi Szociáldemokrata Párt tevékenysége során megszűnik az iskolai hitoktatás, és helyette a világi erkölcsoktatást szorgalmazza.

Imre Sándor (1877–1945) abból indult ki az erkölcsi nevelés feladatainak megítélésében, hogy nem fogadott el örökös és minden korra kötelező erkölcsi normákat. Az erkölcsi magatartás forrása és célja a közösség, a nemzet.

1945-ig Magyarországon kötelező a hittan tanítása.

1946. Az általános iskolai tantervben a hitoktatás fakultatív jellegűvé vált.

1950-ben jelent meg először a rendtartás, amely napirendre tűzte a fegyelem megszilárdítását, majd a szocialista hazafiságra nevelés került előtérbe. A megalakult Pedagógiai Tudományos Intézet elkezdte vizsgálni a szocialista nevelés folyamatát, s ebben ért is el eredményeket.

A marxizmus fontos szerepet tulajdonít az erkölcsi tényezőknek: az erkölcsöt az ember társadalmi tevékenységének mozzanataként fogja fel, és az osztályok anyagi létfeltételeiből származtatja. Ezért az erkölcsök közötti határvonalakat a különböző társadalmi osztályok különböző érdekeit kifejező erkölcsi rendszerek alapján húzza meg.

AZ ERKÖLCS FEJLŐDÉSE

Az erkölcs az emberiség fejlődésének korai szakaszában alakult ki, s azóta a társadalom létének állandó jelensége, jelen van az emberi tevékenység viszonyrendszerében.

Farkas Endre szerint: „Az erkölcs a valóság elsajátításának sajátos – szabályozó módja, amely az embernek az egész világhoz való viszonyát a jó és rossz ellentmondásos mozgalmában itéli meg, s ezen keresztül a közösségi érdek is a személyiség fejlesztése nevében szabályozza az emberek magatartását.” (Erkölc, érték, nevelés, Tankönyvkiadó, Bp. 1980. 11. p.)

Az erkölcs világhoz tehát az egyén és a közösség viszonyának kölcsönös kapcsolatrendszere tartozik.

A gyermek erkölcsi fejlődésére vonatkozóan nem örökölt kész programot, tehát a megszületéstől kezdve családja – az óvoda – az iskolák – a barátok – szűkebb s tágabb társadalmi környezete vezeti be az életbe, a problémák jó és rossz megoldásaiba, a helyesnek tartott magatartás-viselkedés elsajátításába.

Piaget kutatásai alapján a gyermek csak 4–8. életév táján lesz mintakövető, akkor az utánzás, a szokások, a magatartásmódok szabályainak elsajátítása történik. Ehhez csatlakoznak személyes tapasztalatai (esetleg ellentmondó az elvárások és a valóság között), vágyai, s együttesen formálódik erkölcsi felfogása, saját normái, követelményei.

A 16–18. életév jellemzője az erkölcsi fejlődés tudatos szakasza, amikor az egyén előrenéz, dönt, tapasztalatokat von le, képessé válik az önszabályozásra.

Korunk erkölcsi – írott és íratlan – szabályai válságban vannak: a magánember – a család, a média, a politika, a jog, a gazdaság erkölcsé eltolódott értékrendet mutat.

Az egyéni erkölcs legfőbb jellegzetességeit otthonról, a szülőktől hozzuk magunkkal. A kisgyermekkorban kialakult jellembeli-magatartási vonások lemásolt szülői viselkedéseket, a szülői nevelés hatását közvetítik. Az ember alapvetően olyan, amilyenné gyermekkorában nevelték.

A család az a nevelési terület, amely elsősorban az erkölcsi értékek hordozója és továbbadója. A család felbomlása, a csonka családok kényszerű magukra maradása, a házasság helyébe lépő élettársi – gyakran változó és nem egy életre szóló – közösség, az anyagi javak hajszolása, az anyagi lecsúszás elleni küzdelem nem tudja ellensúlyozni a családi, később az iskolai erkölcsi nevelés hiányát. Ez a hiány pedig valóságos, létező és visszafordíthatatlan az oktatási rendszerben lévő fiatalok nevelésében, akik itt és most tanulnak, s nem lesz idejük arra, hogy kivárják, amíg az oktatáspolitikai ingadozik, a pedagógus szakma felébred és tenni akar!

A családban megtapasztalt világ és az iskolában megismert világ lehet a garanciája a felnövő gyermekek olyan irányú és töltésű világszemléletének, erkölcsi nézeteinek, gyakorlati tetteinek kialakulásában, amely a ma érzékelhető válságból utat mutat.

A hagyományos erkölcsi értékek eltűnni látszanak, helyükbe lépett az önzés, kíméletlen átgázolás a másik emberen, a gátlástalan ego érvényesítése, a segíteni akarás és a tolerancia hiánya. A televízió, a video, a mértéktelen számítógépjátékok – mint pótló eszközök – a gyermekek befelé fordulásához, az agresszióhoz, a filmek álomvilágában élő és nem a valóságban létező emberkéik kialakulásához vezetnek.

A társadalmi élet egyes területeinek erkölcsi sajátosságaiból származó feszültség- és konfliktusforrások károsan hatnak a társadalom erkölcsi megítélésére. A média, a politika, a politikusok, a jog, a gazdaság erkölcsi tisztasága, a részt vevő személyek pozitív erkölcsi tulajdonságai, az erkölcsi hibák elkerülése szükségszerű követelménye kell hogy legyen társadalmunknak: az egyén és a közösség viszonyára irányuló magatartás szabályozásának.

Ezek a feszültségek levezetésre várnak, s íme néhány példa, hogy jelenleg hogyan is történik a „megoldás”:

- a) *a világgal, a környezetével elégedetlen fiatalok alkoholhoz, droghoz fordulnak,*
- b) *először a szülőkkel, majd az iskolával való szembefordulás, ellenállás kialakulása jellemzi őket,*
- c) *romboló viselkedésmód, káromkodás, csúnya beszéd megjelenése,*
- d) *a tanulás elértéktelenedése, az iskolai igazolatlan hiányzások gyűjtése, bandák, baráti körök látogatása, a velük való együtt „lógás”,*
- e) *a szórakozáshoz, a diszkóhoz szükséges pénz megszerzése tisztességtelen úton,*
- f) *a szülők tehetetlensége, amelyet a gyermekek igen jól kihasználnak,*
- g) *az élni nem akarás hangoztatása, öngyilkosság megkísérlése.*

Azt gondolom, összefogás van szükségünk nemcsak a pedagógus társadalom tagjainak, hanem a probléma összetettségét figyelembe véve a családok, az iskolák, az egészségügy, az oktatásügy közös ébredésére is, mert csak együtt tehetünk olyan hatékonysággal fiataljaink megmentéséért, amilyen hatalmas gond lehet elbagatellizálásából.

A tudomány, a technika rohamos fejlődése súlyos és megismételhetetlen feladatokat ró az oktatási intézményekre: felelősséggel felkészíteni az új generációt a kor igényeinek, a jövő kihívásainak megfelelően. A módosított és 1999. szept. 1-től bevezetett közoktatási törvény végre garanciát nyújt az oktatás-ismeretátadás prioritása mellett a nevelés sürgető fontosságára, ezzel egyidejűleg az egyén erkölcsi formálására is. Végre itt az idő, hogy oktatásunkat nevelésközpontúvá tegyük, s a nevelés hatékonyságát a tudomány eszközeivel segítsük.

A pedagógusok egyértelmű állásfoglalása: erkölcsi nevelésre szükség van! Már „csak” a módját kell kitalálnunk, átgondolnunk, első csíráit elvetnünk a pedagógus közösség nevelésre, cselekvésre kész erőiben, hogy munkálkodásunk sikeres lehessen.

AZ ERKÖLCSTAN TANÍTÁSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE

Az erkölcsstan tanításának csakis akkor lesz hatása, ha nem mint önálló foglalkozási tárgy-modul „lebeg” a levegőben, hanem az iskolai élet minden területét átfogja, s ezért minden pedagógus felelős is érte.

Eddig is oktattunk, neveltünk erkölcsi ítéletek, megoldások erkölcsi ismeretek helyes kialakítására osztályfőnöki órákon, egy-egy tantárgy adott témáival kapcsolatban, de rá kell jönnünk, nem változik meg önmagától a gyermek. Hiszek abban, hogy ha minél több oldalról, minél többször, többféleképpen hatunk értelmére és érzelmeire, annál eredményesebb lehet a próbálkozásunk.

Hiányzott és hiányzik egy koncentrált, szisztematikusan felépített erkölcsstan a maga etikai elveivel és mindennapos életgyakorlataival.

Hiányoznak olyan felkészített pedagógus személyiségek, akik képesek arra, hogy valóban értéként jelentkezzenek és hassanak az ismeretek rendszerezésével a diákok személyiségére.

Minden óra tartalmaz etikát. Különösen igaz ez a következő tantárgyak esetében, amelyek az erkölcsi nevelés területei (lehetnek):

- Történelem:* – a történelmi alakok példamutatása,
 - a közös munkában formálódjon a tanulói közösségi magatartás,
 - mutassa be a tantárgy az ember méltóságát és felelősségét,
 - tanuljunk a tévedésekből, a bukásokból,
 - az emlékezés szerepének kiemelése történelmi értékeink megismerésében, elmélyítésében.
- Irodalom:* – a beszéd, az anyanyelvünk, érzelmi világunk és a gondolkodás értékeinek megismerése.
- Művészet:* – esztétikai élmény, esztétikai megtapasztalás szerzése, – megmutatása,
 - érzelmi gazdagsággal ajándékozza meg a tanulókat,
 - segítsen a harmóniateremtésben.
- Sport:* – a fegyelmet szorgalmazó magatartás eszköze,
 - a sportszerű viselkedés megtanulása,
 - a vereség elviselése,
 - az „ellenfél” megbecsülése, tisztelete,
 - a játék, a felszabadult öröm, az egészséges élet: test+lélek eszköze.
- Biológia:* – a lélektani válság megismerése és leküzdése,
 - a szexuális kultúra igényének elsajátítása,
 - az alkohol, a cigaretta, a drog egészségkárosító pusztítása,
 - minden életkor szépségének bemutatása.
- Számítástechnika:*
 - felkészíteni az ifjúságot az Internet erkölcsös használatára,
 - fontos a tantárgy helyének reális értékelése.
- Hagyományok – ünnepek:*
 - a családi és iskolai megemlékezések őszinte hangulatú, méltó megünneplésének bemutatása,
 - igazi gyermekközösség, békés emberi kapcsolatok kialakítása.

AZ ERKÖLCSTAN TANÍTÁSÁNAK CÉLJA ÉS FELADATA

Az erkölcsi nevelés célja, hogy megtanítsa a gyermeket morálisan megfelelő módon cselekedni. Ehhez viszont feltétlenül szükséges a morális gondolkodás elsajátítása és folyamatos fejlesztése.

Az erkölcsstan iskolai tanításának feladata az erkölcsi értékek, viselkedési normák megmutatása. Emellett a legfontosabb eszköz a saját etikai rendszerünknek megfelelő viselkedés; közeledés a – tanár-diák, tanár-tanár, tanár-szülő – kapcsolatban, az oktatáspolitikában, életünkben.

Célunk az erkölcsstan tanításával:

- a megértésre, a szolidaritásra, a szeretetre nevelés,
- minden ember méltóságának tiszteletére nevelés,
- a szegények, az elesettek, az öregek megsegítésére nevelés,
- a jelentőségteljes gyermekkori és felnőttkori szabadságra nevelés,
- a szilárd belső fegyelmhez nevelés,
- a szeretet öröme, vidámságára nevelés.

Az egyén erkölcsi fejlesztése nem lehetséges az erkölcsi intellektus művelése nélkül, az erkölcsi élethelyzetek, konfliktushelyzetek kedvezően hatnak az erkölcsi magatartás alakulására:

1. erkölcsi ismeretanyag feldolgozása → erkölcsi problémamegoldó gondolkodás fejlesztése;
2. erkölcsi tapasztalatok rendezése → erkölcsi fogalmak kialakítása;
3. erkölcsi probléma megoldása → morális gondolkodás fejlesztése;
4. erkölcsi szituációk elemzése → a megalapozott ítéletalkotás begyakoroltatása;
5. erkölcsi cselekedetek elemzése → az erkölcsi cselekedet emocionális tartalmának átélése;
6. elemzések tanulságainak megbeszélése → tudatos felhasználása cselekedeteikben;
7. az önmaguk és mások cselekedeteinek megítélése → a közösség érdekeinek mint erkölcsi értékmérceként az érvényesítése.

MI LEHET A PEDAGÓGUS FELADATA?

Léteznek az egész társadalom számára nézve olyan erkölcsi normák, olyan alapvető erkölcsi értékek – amelyek országtól, kultúrától, világnézettől függően el is térhetnek –, de amelyeket minden iskolában, minden élethelyzetben egyformán kell tanítani, továbbadni.

Hogyan lehet az oktatásban biztosítani a közös és eltérő értékrendekből származó érdekeket? Megnyugtató megoldás része lehet az erkölcsstan bevezetése.

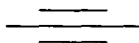
Önmagában ez a tantárgy nem oldja meg az erkölcsi nevelés problémáját, de hozzásegíti a diákokat, a tanárokat, az intézményeket egy általános cél, s az ebből kialakított tantárgyi célok összekapcsolásához. Ez a tantárgy nem kívánja meg a hitbeli meggyőződést sem a tanár, sem a diák részéről, de alapvető vallási ismereteket, vallástörténetet, általános etikai ismereteket, morális értékeket, morális gondolkodást közvetít a tanulóknak. Ezekkel az – elméleti és gyakorlati – ismeretekkel kell hatni az ifjúság erkölcsi nevelésére, személyiségük teljesebb kialakítására, jellemük fejlődésére, a megélt szituációk megnyugtató megoldására.

A mai fiatalság nem egyértelműen igényel erkölcsi értékmegőrzést. Sokszor az erkölcs értelmét egészen másképp határozzák meg, mint szüleik nemzedéke.

MIT TEHET A MA PEDAGÓGUSA?

1. Egyéni és elfogadott pedagógiai értékek és etikai normák szerint élő pedagógusi testületek kialakítása.
2. A pályán alkalmatlanná vált – de a Kjt. védelme alatt álló – pedagógusoktól való megszabadulás törvényi garanciákkal.
3. Erkölcsi értékek befogadására való felkészítése a gyermekeknek óvodás kortól. (Átvállalva a családok nevelési hiányosságait.)
4. A gyermeki személyiség jogainak hatékony nevelési módszerekkel való tudatosítása és fejlesztése.
5. A szabadidő szervező (oktatási törvény garántálja) feladatának, munkakörének okos megtervezése és tudásának hadba állítása a délutáni foglalkozások, kirándulások, ünnepek értelmes, erkölcsös eltöltése érdekében.
6. Az osztályfőnök megválasztása olyan szempontból is, hogy valóban mintát és példát mutasson tanítványainak az erkölcsi nevelés területén is.
7. Az erkölcsstan tanításának bevezetése mellett minden tantárgyban érvényesüljön az erkölcsi nevelés szükségessége és igénye.

1. A nevelés etikai dilemmái, Ancsel Évával beszélget Deme Tamás. Pedagógiai Szemle, 1991. XLI. évf. 5. szám 40–47. p.
2. Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.
3. Bíró Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
4. Borián Előd: Az erkölcsi nevelés lehetőségei az iskolában, Új Katedra, Veszprém, 1999. nov.–dec. 2–6. p.
5. „Bűnt még engedelmességből sem szabad elkövetni!”, Fórum az erkölcsi nevelésről, Pedagógiai Szemle, 1991. XLI. évf. 5. szám 35–40. p.
6. Földesi Tamás: Erkölcsről – mindenkinek, Kosmosz könyvek, 1981.
7. Gálosné Szűcs Emília – Barlai Róbertné: Az erkölcsi nevelés és a pedagógus etikai kódex, Új Katedra, Veszprém, 1999. nov.–dec. 6–9. p.
8. Horánszky Nándor: Az erkölcsi nevelés és a vallásoktatás összefüggései, Pedagógiai Szemle, 1993. XLIII. évf. 1. szám 26–46. p.
9. Dr. Komlósi Sándor: Neveléstörténet, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
10. Dr. Ligeti Csákné: Mit kezdjünk az erkölcsi neveléssel?, Új Katedra, Veszprém, 1999. október 4–5. p.
11. Nagy Péter Tibor: Erkölcsstan vagy értéksamlegesség az iskolában?, Pedagógiai Szemle, 1991. XLI. évf. 11. szám 3–11. p.
12. Orosz László: Humanista etika és valláserkölcsei nevelés – teológusszemmel, Pedagógiai Szemle, 1991. XLI. évf. 5. szám 3–12. p.
13. Szebenyi Péterné: Erkölcs és világnézet a személyiségfejlődésben, Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
14. Varga Katalin: Két könyv az erkölcsi értékekről, Pedagógiai Szemle, 1991. XLI. évf. 5. szám 51–55. p.
15. Zrinszky László: Erkölcsnevelés és pluralista nyitottság, Pedagógiai Szemle, 1991. XLI. évf. 5. szám 29–34. p.



DR. FARKAS OLGA

főiskolai docens, közoktatási szakértő

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Gondolatok a minőségbiztosításról¹

„A minőség tág értelemben a társadalom életminőségének ügye, a társadalom tagjai igénykielégítési színvonalának meghatározója, a társadalom minőségkultúrájának szintje. Szűkebb értelemben a minőségügy a termékek, szolgáltatások és ezek fogyasztásának minőségével foglalkozik, tehát a vállalkozások és a nemzetgazdaság versenyképességét meghatározó stratégiai kérdés. Magyarország számára feltétlenül szükséges a minőség fejlesztése, hiszen ez teremtheti meg növekedésünk és felzárkózásunk feltételeit.”²

A kormányzati oktatáspolitikai alapvető célkitűzései között szerepel a *közoktatás minőségfejlesztése*. Az Oktatási Minisztérium a törvényi és anyagi háttér megteremtésével lehetővé tette, hogy a közoktatási intézmények pályázati úton minőségbiztosítási rendszert vezessenek be. „A közoktatási törvény 1999. évi módosítását követően megkezdődött a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program kidolgozása, a minőségfejlesztés intézményi és fenntartói modelljeinek kialakítása. A program végső célja az átlátható, mérhető teljesítményű, folyamatosan javuló közoktatási rendszer kialakítása Magyarországon, a hozzá kapcsolódó minőségelvű finanszírozás folyamatos bevezetésével működtetve.”³

Az oktatásban a szolgáltatói jelleg, a közoktatási intézmények szolgáltatói szerepének értelmezése, a minőségre törekvő magatartásra ösztönzés mint tendencia, a 90-es évek közepétől érzékelhető. A kor kihívása a szolgáltatást végző szervezetektől a korábbtól eltérő, alapvetően más szemléletet, magatartást, szakmai felelősséget követel.⁴

1. MINŐSÉGI SZERVEZET – LEHETSÉGES FOGALOMÉRTELMEZÉSEK

Cél: az intézmény olyan minőségközpontú szervezetté váljon, amely a vevők elégedettségét szolgálja.

Amikor a minőségről esik szó, ha erről gondolkodunk, hallunk, olvasunk, vagy beszélgetünk barátainkkal, ismerőseinkkel, kollegáinkkal, többnyire a következő hívószavak mentén kezdődik a diskurzus: minőség, vevő, ügyfél, vevőközpontúság, minőség tudatosság stb. Mit mondanak nekünk ezek a fogalmak? Hogyan értelmezzük a szavakat, mit jelentenek számunkra? Emeljük ki mindjárt az elsőt, a *minőség* fogalmát. Mint ismeretes, a minőséget többféleképpen szokták definiálni: „cél-nak való megfelelés”, „használatra való alkalmasság”, „vevő igényeinek a kielégítése”, „követelményeknek való megfelelés”. A szakirodalomban ugyanez így hangzik: „A minőség a termék vagy szolgáltatás azon jellemzőinek az összessége, amelyek alkalmassá teszik az elvárt és meghatározott igények kielégítésére”⁵. Az *elvárt* igényeken a külső és belső elvárásokat érthetjük. A külső elvárás a szervezet (a szolgáltató) felé irányuló elvárás (szülők, fenntartók, helyi társadalom, az állam elvárásai az iskolával szemben). A belső elvárás azon elvárások összessége, amit maga a szervezet határoz meg, és vár el saját magától. A *meghatározott* elvárások megfogalmazása szakmai természetű, alapja a felhalmozott speciális tudás, tapasztalat. Természetszerűleg kifejezetten pedagógiai kérdés, hogy pl. mit és hogyan tesz az iskola, hogy a diákok okosabbak, műveltebbek legyenek.

Az országosan érvényes szabályzók keretein belül a szervezet profiljától, lehetőségétől, sajátosságától függően határozza meg a saját minőségfogalmát. Tehát a minőség definíciója helyi természetű.

A minőség fogalma értelmezéskor azt mondhatjuk tehát, hogy amit tőlünk várnak a szolgáltatást igénybe vevők és maga a szervezet, ahol dolgozunk, a legjobb szakmai tudásunk és személyes képességünk szerint teljesítjük azokat. Azaz olyan arányban végez valaki „*minőségi munkát*”, amilyen arányban képes az elvárások teljesítésére.

Ebben az értelemben *először* tudnunk kell, hogy kik és mit várnak el tőlünk. Nehezíti a dolgot, hogy egy közoktatási intézménnyel szemben többszempon্তু elvárás is megfogalmazódik, amelyeket először meg kell fogalmazniuk a szolgáltatást igénybe vevőknek – szülőknek, gyerekeknek, fenntartóknak, államnak –, hogy megismerhessük és teljesíthessük őket. (Mindenkinek van tapasztalata arról, hogy még az elvárás szavakba öntése és az arra való adekvát reagálás is milyen nehéz.) *Másodikként* mondhatjuk, hogy a megismert elvárásokra magas szintű elméleti és gyakorlati tudással válaszol a „minőségi munkát” végző intézmény. A megismert elvárásokat a szervezet szakmaisággal ötvözi, s a szervezeti célként megfogalmazottakban mindkét terület egy sajátos kombinációban jelenik meg. *Harmadikként* említhetjük, hogy a szervezeti szintű célmeghatározás a „minőségi szervezetben” minden esetben konszenzussal történik. A konszenzusfolyamat feltétele az emberek viselkedésében ténylegesen megjelenő együttműködési készség. Csak akkor lehet sikeres az eljárás, ha a munkatársaink álláspontjának az ismeretében képesek vagyunk a saját álláspontunkat átértékelni és újrafogalmazni.

Nem mondhatunk le erről, az „emberpróbáló”, idő- és munkaigényes folyamatról, hiszen a szervezet felelőssége az adott program sikere vagy bukása. Ha azt szeretnénk, hogy a célok megvalósításában lehetőség szerint minél többen elkötelezetten vegyenek részt, hogy „szívügyünknek” tekintsék, a célok megalkotásakor is ugyanígy kell eljárunk. A célok megformálásában érdemben be kell vonni a célok megvalósítóit. (A szülőkről, gyerekekről, fenntartókról még nem is beszéltünk, akiknek legalább annyi részük van a célok megvalósításában, mint a szolgáltatást nyújtóknak.)

Minőségi követelményként fogható fel a külső és belső elvárásokkal szemben a célban „ígéret” teljesítése. Ideális esetben a szolgáltató szervezeti egységként az „ígéret” realizálására törekszik. Élő gyakorlat az egyén és a közösség kölcsönhatásában, hogy az alkotó energiák közös produktumban összegződnek. *Minőségi szervezetről* beszélhetünk akkor, ha a minőségi követelmények a napi gyakorlatban megvalósulnak.

Újabb kérdés lehet, ha teljesíti a szervezet azt, amit a célkitűzéseiben rögzített, hogyan teszi mindazt.

2. ELVÁRÁSOK A SZOLGÁLTATÓ INTÉZMÉNYEKEL SZEMBEN

Cél: Annak a felismerése és tudatosítása, hogy a minőségfejlesztés „létkérdés”.

Az értelmező szótár szerint a szolgáltatás a „lakosság szükségleteit kielégítő, de új termékeket létre nem hozó gazdasági tevékenység ... működésével valaki(k)nek a használatára létrehoz valamit.”⁶ A szolgáltató szervezetekkel szembeni elvárások létjogosultságának s megértésének sokat segít a „szerepcsere”. Annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy én magam mit várok a gyerekeim, unokáim iskolájától, tanítójától. Szakmai tudást? Megértést, együttérzést, barátságos hangnemet? Vagy mindkettőt? Ezeket várhatják tőlünk, a szolgáltatást nyújtóktól is a szolgáltatást igénybe vevők, persze iskolatípusonként más konkrét tartalommal.

A szakirodalom „kemény minőséget” és „puha minőséget” különböztet meg. „A kemény minőség a konkrét, műszaki értelemben vett minőséget jelenti. Akkor mondjuk azt, hogy a kemény minőség megfelelő, ha az elvárásoknak konkrét, műszaki szinten felelünk meg. A puha minőség a minőség emberi, érzelmi oldalát jelenti. Megfelelő puha minőségről akkor beszélünk, ha az elvárásoknak emberi, érzelmi szinten felelünk meg.”

Ahhoz, hogy a szolgáltató nyújtani tudja a minőség mindkét dimenzióját – tehát a szakmaiságot és az emberi oldalt egyaránt –, a szolgáltatásban dolgozók személyiségét kell szemügyre venni. A „szakmai én” és a „személyes én” térben és időben elválaszthatatlan fogalmak. Az utóbbit nézve ahhoz, hogy valaki képes legyen pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségeket biztonsággal működtetni, azaz tudjon emberekkel bántani, folyamatosan épített viselkedéskultúrára van szüksége. A minőség fenti értelmezésében felértékelődik a szolgáltatást nyújtó egyén személyiségének a célzott fejlesztése, szüntelen karbantartása. Annál is inkább, mert „a tanárok legfőbb munkaeszköze a saját személyiségük” – mint ahogyan Carl Rogers, a személyközpontú megközelítési mód atyja fogalmaz.

A „Miért fontos a minőség?” kérdés megértése szempontjából tanulságos lehet a közoktatásvezetőképzés egyik részprogramjának a felelevenítése. Célként szerepelt az óvodavezetők, iskolaigazgatók, igazgatójelöltek körében zajló szimulációs folyamat során a többszemponútú elvárás tudatosítása és a kihívásokra történő jobb válaszadás lehetőségeinek a keresése. A résztvevők kiscsoportokat alkottak, a „gyerekek”, a „szülők”, a „tanárok”, „igazgatók” és az „iskolafenntartók” csoportját. Mindegyik csoport külön-külön a saját szemszögéből fogalmazta meg, majd próbálta érvényesíteni az intézménnyel szembeni elvárásait. Az élmények, tapasztalatok kognitív feldolgozása során a különböző értékeket és érdekeket képviselők közös nevezőre jutottak egyrészt abban, hogy az „iskolahasználók” valamennyi érintettjének az elvárásait ismerni kell, és a lehetőségekhez képest törekedni kell azok teljesítésére. Másrészt egyetértés született abban, hogy a különböző csoportok támogatását meg kell nyerni, és a bizalmukat meg kell őrizni ahhoz, hogy a szabad iskolaválasztás korszakában az intézmény a jó hírért ne veszítse el, azaz hosszú távon fennmaradjon.

A tréningcsoport közelebb került annak a megértéséhez, hogy miért van szükség a minőségfejlesztésre, a minőségi munkára. Miért „létkérdés”, hogy a szervezet értékrendjébe, meggyőződésébe, gondolkodásába, szemléletébe, cselekvési módjába, motiváltságába, tudásába beépüljenek a minőségi követelmények.

3. A MINŐSÉGSZEMLELET ÚJ SZEMÉLYISÉGIDEÁLT FELTÉTELEZ

Cél: Szemlélet- és viselkedésváltás ösztönzése.

A minőségi munka természetén tovább töprengve, *kétkedő kérdések* merülhetnek fel bennünk. *Képes-e az intézmény az érdekeltek igényeinek az ismeretében a célt és a cél megvalósulását garantáló pedagógiai programot magas szinten megalkotni, a célhoz rendelt teljesítménymutatókat megkonstruálni, a célhoz leginkább vezető utat, módot kiérlelni, a teljesítménymutatók által meghatározottan a munkát folyamatosan kontrollálni, és alkotó módon folyamatosan megújulni? Képes-e a többség a célt megközelítőleg ugyanúgy értelmezni, világosan látni, a célban rögzítettekhez tartani magát, a napi teendőket következetesen a célhoz vezető út köré szervezni, az eredménytelen megkö-*

zelítési módon változtatni, szüntelenül új eszközöket, új eljárásokat keresni, és erőfeszítéseket tenni, hogy előbbre haladjon?

A korszerű minőség szemlélet értelmében hangsúlyt kap a képességek, tehetségek mind teljesebb kibontakoztatása, a személyek motiválása és bevonása, a szervezet célkitűzéseivel való elköteleződés. A figyelem középpontjában a minőség emberi oldala áll.

A minőségi követelmények teljesítése, élő gyakorlattá tétele a vezetés és a munkatársak részéről a korábbtól eltérő személyiségideált feltételez. A „vevőközpontúság” olyan eszményképet kíván, aki a személyközpontú megközelítési mód elméletét ismeri, jártas annak gyakorlatában. A nevezett szemléletmód lényege, hogy a szolgáltatást végző személy képes egy másik személyre figyelni, a szülők, a gyerekek, a tanárok, a fenntartók igényeit érzékelni és kielégíteni. A minőségi munka kulcskérdései: a szükségletekre való reagálás, az összteljesítmény érdekében az erők összpontosítása, a kreativitás: az „adott körülmények között a legjobbat kihozni” gondolkodás és cselekvés vonatkozásában, a csapatmunkára való alkalmasság. Nélkülözhetetlen a konszenzuskészség is, hisz helyi szinten, az adott közösségben kell megegyezésre jutni abban, hogy „*Mit vállalunk fel, és azt hogyan teljesítjük?*” A jelzett ideál további jellemzői, hogy vállalásaiban csak az szerepel, amit valójában tud, amire képes. Mennyiségi tekintetben annyit vállal, amennyit biztonsággal és kielégítően el tud látni. Egy pedagógusnő az egyik műhelymunka alkalmával így fogalmazott: „Mennyiségileg a csúcson vagyok. Ennél többet képtelen vagyok teljesíteni. A minőségben tudnék sokkal többet nyújtani, de akkor a mennyiséget kellene csökkenteni.

Van-e ennek realitása? Ez a kérdés.”⁷

A minőségi teljesítményre annak van nagyobb esélye, akinek ténylegesen benne van az életprogramjában az „önmegvalósításra” való törekvés, a fejlődés igénye, az önmaga fejlesztésének a vágya és elszántsága, kitaratása, hogy ezt meg is tegye.

A folyamatos minőségjavítás elve a „tervezd”, „csináld”, „ellenőrizd”, „módosítsd” cselekvéssor megvalósítása. Kifejezetten szemléletbeli kérdés, hogy a szolgáltatást igénybevevők részéről érzekett visszajelzésekre hogyan reagál a szervezet. Rosszindulatú, alaptalan kritikai megjegyzésként értékeli-e, aminek belső feszültség, személyes konfliktus lehet a vége. Vagy „minden panasz ajándék” szemlélettel tanulási alkalomnak fogja fel, amit a vevői elégedettség érdekében azonnal beépít a viselkedéskultúrájába.

Ha a ma elfogadott „vevőközpontú” minőségirányítási módot komolyan vesszük, a tanítástanulás egész folyamatát kell újragondolnunk. Ez a fajta megközelítés befolyásolja a szervezet munkájának a tartalmi tervezését. A szemlélet érvényesítése során a szükségletekre való reagálás tudatosan, tervszerűen a napi tevékenységben jelenik meg. Ebben a szellemben a *motiváció* is más értelmet kap. A „nyomás”, a külső eszközök alkalmazása helyett a „húzás”, a belső vitális erő felszínre segítése a kíváncsi norma. A „kedvcsinálás”, a vonzóvá tétel, az ösztönző, előmozdító, lendületbe hozó attitűd mint eszköz jelenik meg a szolgáltató részéről a tompítás, a blokkolás helyett. A minőségfejlesztés vonatkozásában felértékelődik az önmagunk *értékelésének* a képessége, folyamatos gyakorlása. Végezetül *célként* jelenhet meg az alkotó, autonóm, önmagukért és másokért felelősséget vállaló, önmaguk felett kontrollt tartani tudó szolgáltatók ideálja. Akik látják, felfogják, átérzik, élvezik a minőségi munka hasznát és értelmét.

4. A MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI RENDSZER BEVEZETÉSÉNEK ELŐKÉSZÍTŐ SZAKASZA ÉS LEHETSÉGES FELADATAI

Cél: A pedagógusok felkészítése, a fogadókészség fejlesztése.

A minőségfejlesztés kezdeti lépések – a minőség emberi tényezőit nézve – a közoktatás-vezetők és a munkatársaik célzott *készségfejlesztése* megkerülhetetlen. Ezt a tényt alátámasztja az a riasztó tájékoztató jellegű felmérés eredménye is, amit 1998 tavaszán végeztünk iskolaigazgatók és óvodavezetők körében. A megkérdezett 572 főből mindössze 67 fő vett részt korábban készségfejlesztő tréningen. Ha a vezetőnek nincs személyes élménye a partnerközpontú szervezeti működés

hasznáról, ő maga sem fogja szorgalmazni megvalósítását.⁸ Ha nincs személyes élménye arról, hogy mit jelent a valódi párbeszéd és a konszenzuszolyamat, nem tudja ösztönözni az érvényesítésüket sem a szervezetben, sem az intézmény fenntartójánál. Ha nem tud alkotó szellemiségű klímát teremteni, valószínűleg a minőségfejlesztés céljaival történő azonosulási folyamatot sem tudja serkenteni kollégái körében.

A minőségfejlesztés tantestületi szintű *munkamódszerei* között ajánlatosak a *műhely jellegű*, a „belső erők” kifejlesztését segítő módszerek, ahol a vezető működése inkább serkentő, előmozdító (facilitatív), mintsem „utasítói”. Kutatási eredményeinkkel összhangban felfogásunk szerint ez a vezetői stílus teszi lehetővé az egyéni és a szervezeti szintű minőségkultúra fejlesztését.

Alapvető, hogy a nevelőtestületek felkészüljenek a rájuk háruló új feladatokra. Ennek egyik lehetősége, hogy *pedagógiai-pszichológiai alapú*, gyakorlatorientált ráhangoló-felkészítő foglalkozásokon vesznek részt. A kurzusukon szakavatott irányítási stílussal, támogató légkörben a csoportvezető a szemléletváltást jól felépített gyakorlatok segítségével ösztönzi. A saját élményű tanulás eredményét elméleti keretbe helyezi. A témában való elmélyedés érdekében írásos emlékeztetőt, segédanyagot állít össze ajánló irodalommal. A tapasztalatok folyamatos összegyűjtésével, feldolgozásával és továbbadásával a tantestületek megkönnyíthetik egymás munkáját, valamint a minőségkultúra mind szélesebb körben történő elterjesztését.

A belső megújulást segítő „áthangoló” foglalkozásokat követően kerülhet sor a minőségbiztosítási rendszer bevezetésének kezdő szakaszára. A minőségirányítás kiépítése párhuzamosan kell, hogy történjen annak megértésével és elfogadásával, hogy miért fontos a minőség, miért lesz jobb mindenkinek egy átlátható és mérhető teljesítményű rendszer működtetése.

Csak célirányos képességfejlesztő munka során remélhetjük, hogy az emberek viselkedésében ténylegesen megjelen(het)nek az új értékek. Ha a személy maga nem lesz képes azonosulni a céllal és érvényesíteni a minőségi követelményeket a mindennapokban, félő, hogy szervezeti szinten *üres forma marad bármely minőségbiztosítási rendszer*. *Ady Endre* szavaival élve: „*A forma cifra kényszer, de mit ér, ha nem valóban tartalmat hordoz*”.

JEGYZETEK

1. Elhangzott: Humán Szolgáltató Központ Pedagógiai Intézet. Közoktatási Intézmények vezetőinek, munkatársainak szervezett előadás szerkesztett változata. Szeged, 1999. november 10.
2. Dányi István – Kálmán Albert: Nemzeti minőségösztönző politika és Nemzeti minőségfejlesztési program kidolgozása. Minőség és Megbízhatóság. 1999/4. 159. o.
- 3–4. Elhangzott: Minőségbiztosítás az oktatásban című előadássorozat. Herneczki Katalin: Az oktatási kormányzat minőségbiztosítási programja. VIII. Magyar Minőség Hét. Magyar Minőség Társaság. Budapest, 1999. november 12.
5. Forrásanyag: Kondor István (1997): Mi micsoda minőségügyben? GTE Ipari Minőségi Klub, Budapest. 97–98. o.
6. Juhász József és munkatársai (1985, szerk.): Magyar értelmező kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1304. o.
7. Gábor Dénes Gimnázium Műszaki Szakközépiskola és Kollégium. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola pedagógus továbbképzés, vezetőtanári pedagógia – pszichológia modul. Szeged, 1999. november 22.
8. Partnerközpontú szervezet fogalmán azt értjük, hogy az intézmény a szülők, a gyerekek, a tanárok, a fenntartók, a helyi társadalom, az állam érdekeit összehangolja, és arra adekvát módon reagál a szükségletek és az igények jobb kielégítése céljából.

Az oktató-nevelő munka módszertani korszerűsítése és a pedagógusképzés időszerű problémái

I.

A pedagógiai köztudatban elterjedt vélemény szerint az *oktató-nevelő munka korszerűsítése* leglátványosabb és legközvetlenebbül e folyamatban *alkalmazott új módszertani koncepciók, módszeres eljárások, fogások, módszerek és módszeres fogások*, esetleg az új oktatási eszközök *bevezetésével* valósítható meg. Az ugyancsak korszerűnek tartott rendszerelméleti felfogás szerint azonban ez az állítás nem állja meg a helyét, mert az adott esetben a bonyolult, soktényezős rendszert alkotó oktató-nevelő munka csak egy, esetleg két tényezőjét érinti ez a fajta korszerűsítés, a rendszer többi elemét nem. Ezért azt az értelmezést nem lehet elfogadni teljes értékűnek a korszerűsítés jellemzősekor. A helyes felfogás szerint ugyanis a rendszer (a tanítási-tanulási folyamat zavartalan és hatékony működése érdekében) elvárja, hogy a korszerűsítés követelményét valamennyi alkotóelemre (a működés tartalmára, eszköz- és tárgyrendszerére, megszervezésére, szubjektumának és objektumának értelmezésére és a működés módszereire stb.) is kiterjesszük.

Jelen esetben ennek az igénynek (valamennyi tényező figyelembevétele) mi nem tudunk e szűkös keretben megfelelni, ezért a továbbiakban elsősorban a szociológiai vizsgálataink során összegyűjtött olyan anyagról (a megkérdezett pedagógusok véleményéről, javaslatairól) számolunk be, mely a korszerűsített iskolai oktató-nevelő munka módszertani koncepciójára, módszeres eljárásaira, illetve módszereire vonatkozik. Vizsgálataink során megkértük a pedagógusokat, hogy válaszolják meg kérdésünket: „Milyen új oktatási módszer alkalmazását javasolják bevezetni az iskolai oktató-nevelő munka módszertani korszerűsítése céljából?” Legfeljebb három módszert lehetett a kérdőívben feltüntetni. Az eredmények szerint (lásd az 1. sz. táblázatot!) 43, tartalmukban elkülöníthető választ minősítettünk elfogadhatónak, melyek túlnyomó többsége kifejezetten az oktatási módszerekkel, illetve új oktatási koncepciókkal (a válaszokban módszerként feltüntetve), komplex módszertani eljárásokkal foglalkozik. A válaszok tartalmi elemzéséből kiderül, hogy pedagógusaink milyen érzékenységgel reagáltak a pedagógia és a módszertan területén bekövetkező változásokra, továbbá megtudhatjuk azt is belőlük, hogy mennyiben igyekeztek azonosulni, legalább nézeteikben, az oktató-nevelő munka területén elterjedő korszerű törekvésekkel, véleményekkel.

Feltevésünk az volt, hogy a pedagógusok figyelemmel kísérik a közoktatás, a szaktárgyak, továbbá a pedagógia, a lélektan és főleg a módszertanok területén a vizsgálat idején beindult korszerűsítési törekvéseket mind elméleti, mind pedig gyakorlati téren. Feltételeztük azt is, hogy módjuk volt e törekvésekkel különböző szervezett vagy más keretek között megismerkedni, és ennek alapján tudnak róluk nyilatkozni, véleményt formálni.

A válaszok tartalmi elemzése után négy csoportot alakítottunk ki belőlük. Az *első* csoportba kerültek azok a vélemények (javaslatok), amelyekben a vizsgálati személyek a korszerű módszertani koncepció bevezetését javasolják. Ezek valójában nem módszerek, hanem teljesen új vagy részben új oktatási formának számítanak. Rendszerint sajátos filozófiai, szaktárgyi, lélektani, szociológiai szakmódszertani stb. megalapozásúak, s bennük a módszerek és a módszeres eljárások olyan optimális kombinációiról (komplexumáról) van szó, amelyek hatékonyá teszik az oktató-nevelő munkát. Az elmondottakból következik, hogy ezek gyakorlati alkalmazása igen alapos elméleti, szakmai, szakmódszertani stb. felkészülést igényel. Közéjük tartozik például az ún. Zsolnai-módszer (104

Az oktatási folyamat módszertani korszerűsítésére szolgáló módszertani koncepciók, módszeres eljárások és módszerek a pedagógusok javaslata és e javaslat gyakorisága szerint rendezve

1.	Zsolnai-féle módszer	104
2.	Tolnai-féle írás-olvasási módszer	99
3.	Audiovizuális eszközök használata a tanítási folyamatban	42
4.	Differenciált oktatási eljárások	38
5.	Csoportoktatási formák alkalmazása	25
6.	Gordon-módszer alkalmazása az oktatási folyamatban	23
7.	A tanulói önállóságra alapozott oktatási módszerek	19
8.	Problémakiindulású oktatási módszerek	19
9.	Szorgalmazni a pedagógus önálló módszertani kezdeményezéseit	19
10.	A tanulói aktivitásra alapozott módszerek	17
11.	Játékos oktatási módszerek	17
12.	Kreativitást igénylő eljárások alkalmazása az oktatási folyamatban	16
13.	Kötetlen beszélgetés módszere	16
14.	Előterbe helyezni az oktatásban a módszertani szabadságot	15
15.	A gondolkodás fejlesztését elősegítő módszerek alkalmazása	15
16.	A gyakorlati életre nevelést elősegítő módszerek	15
17.	Munkáltató módszerek	14
18.	Minden célravezető módszert alkalmazni kell	13
19.	Számítógép alkalmazása a tanítási folyamatban	12
20.	Nem a módszer a legfontosabb az oktatásban, hanem az eredmények	12
21.	Waldorf-módszer	9
22.	Bevált új, főleg külföldi módszereket bevezetni	8
23.	Korszerű értékelés módszereit (pl. a pontozásos módszert) bevezetni	8
24.	Egyéni bánásmód módszereit szorgalmazni	8
25.	Modern technikai eszközök alkalmazása az oktatási folyamatban	7
26.	Képességfejlesztő, főleg gyakorlati módszerek alkalmazása	7
27.	Exkurziók gyakoribb alkalmazása	7
28.	Komplex módszertani eljárások (konkretizálás nélkül) alkalmazása	7
29.	Önismeretre nevelés módszerei	6
30.	Jobb olvasástanítási módszert alkalmazni	6
31.	A régi módszereket kell korszerűsíteni	5
32.	Gyermekcentrikus eljárásokat kell előterbe helyezni	5
33.	Motivációs módszerek gyakoribb alkalmazása	5
34.	Automatizálás előterbe helyezése az oktatásban	4
35.	Jobb eredményeket biztosító módszerek alkalmazása	4
36.	A heurisztikus beszélgetés módszerének gyakoribb alkalmazása	4
37.	A tesztek gyakoribb alkalmazása	4
38.	Új, jobb tankönyvek bevezetése	4
39.	A drámapedagógia jobb kihasználása a tanítási folyamatban	3
40.	Csak a már kipróbált és bevált módszereket alkalmazni a tanítási folyamatban	2
41.	Munkafüzetek intenzívebb felhasználása	2
42.	Rendhagyó (konkretizálás nélkül) módszerek alkalmazása	1
43.	Deduktív módszerek alkalmazása	1

1. számú táblázat

pont), Tolnai-módszer (99 pont), Gordon-módszer (23 pont). Kreativitást igénylő eljárások bevezetése (konkretizálás nélkül) (7 pont), és ide soroltuk a nem konkretizált úgynevezett gyermek centrikus eljárásokat (7 pont). A vizsgálat idején e „módszereknek” igen jó sajtója volt, s rendszeresen szerepeltek különböző előadások, szervezett módszertani találkozók témaként és szakmai kirándulások keretében ismerkedtek meg az érdeklődők megvalósításuk konkrét feltételeivel. Több hazai iskolában némelyiket több kevesebb sikerrel bevezették, sőt még napjainkban is művelik őket. Bár az utóbbi időben úgy tűnik, hogy az érdeklődés mintha mérséklődne e „módszerek” iránt.

A második csoportba soroltuk a kifejezetten oktatási módszerek korszerűnek tartott változatainak bevezetésére tett javaslatokat, mint például az audiovizuális eszközök alkalmazása a tanítási folyamatban (42 pont), a differenciális oktatás módszerei (38 pont), a csoportoktatási módszerek (19 pont), a tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek (17 pont), játékos oktatási módszerek (17 pont), a beszélgetés módszerei (16 pont), a gondolkodás fejlesztésének módszerei (15 pont), a munkáltató módszerek (14 pont), stb. A felsorolásból kitűnik, hogy valóban korszerű módszerek bevezetésére tett javaslatokról van szó, melyek mindenekelőtt a tanulói aktivitásra épülnek, azaz alkalmazásuk során ezt az aktivitást igénylik, s ennek köszönhetően igen hatékonyan kihasználhatók az oktatási feladatok differenciált minőségi megoldására. Sajnos azonban, hogy az olyan, ugyancsak korszerűnek tartható módszerek, mint például a korszerű (pontozások) értékelés (8 pont), az exkurziók (7 pont), a motiválás módszerei (5 pont), a drámapedagógia módszerei (3 pont), a munkafüzetek intenzívebb alkalmazása (2 pont), viszonylag alacsony gyakorisággal szerepelnek a pedagógusok válaszaiban. Javasataikból kiderült, hogy a pedagógusok egy része érdeklődéssel, figyelemmel követte a pedagógiai elméletben és gyakorlatban lejátszódó történeteket, és helyesen meg tudja ítélni a módszerek, e módszeres eljárások progresszív jellegét.

A harmadik csoportba soroltuk azokat a válaszokat, amelyekben a pedagógusok nem konkrét oktatási módszer besorolását javasolják a tanítási folyamatba, hanem a válaszok általánosan megfogalmazott tanácsokat tartalmazzák az oktató-nevelő munka módszertani megreformálásához. Például: előtérbe helyezni az oktatásban a módszertani szabadságot (15 pont). A pedagógus önálló módszertani kezdeményezését szorgalmazni (19 pont). Minden célravezető módszert alkalmazni kell a tanítási folyamatban (13 pont). Nem a módszer fontos, hanem az eredmények (12 pont). Bevált új, főleg külföldi módszereket kell bevezetni (8 pont). Modern technikai eszközöket kell bevezetni az oktatásban (7 pont). A régi módszereket kell korszerűsíteni (5 pont) stb.

Ezek a válaszok (tanácsok) nem sok új elemet tartalmaznak, hiszen általában ismert javaslatokról van szó. Annyit azonban mégis elárulnak, hogy a javaslattevők foglalkoztatják az oktatás módszertani kérdéseit, s ha figyelembe vesszük a válaszok számát (666 válasz), ezt mindenképpen pozitívként kell megítélni.

A válaszok között találtunk olyanokat is, amelyekben a bevezetésre ajánlott módszerek nem elsősorban oktatási feladatok megoldására szolgálnak, hanem a tanulók egész személyiségének kibontakoztatását segítik elő. Ilyen válaszok voltak például: A gyakorlati életre nevelést elősegítő módszereket kell bevezetni (15 pont). Az önismeretre nevelés módszereit kell bevezetni (6 pont). Rendhagyó (nem konkretizált) módszereket kell alkalmazni (1 pont). De ide lehet sorolni a már korábban említett módszerek közül például a Gordon-féle módszert is, mely elsősorban a személyiség egészének fejlesztését, illetve annak pozitív kapcsolatrendszerét van hivatva megalapozni és fejleszteni sajátos pedagógiai szemléletmódból kiindulva. A vizsgálati személyek az adott esetben nem különböztették meg az oktatási, illetve nevelési módszereket.

A vizsgált adatokból kitűnik, hogy a korszerű módszerek alkalmazására tett javaslatok közül 185-öt férfiak, s 491-et a nők foglalmaztak meg. A vizsgálati személyek munkahelyei besorolása szerinti bontásban 55 választ kaptunk a nevelőktől, 171-et az alapiskola tagozatán tanító pedagógusoktól, és legtöbbször, 329-et az alapiskolai tanároktól. Sokkal kisebb számban fordulnak elő a válaszolók között a középiskolák tanárai. A gimnáziumi tanárok közül 62-en tartották a kérdést méltónak a megválaszolásra. A szakközépiskolákban tanító tanárok száma jelentősen csökkent, s mindössz-

sze 31-en válaszoltak. Hasonlóképpen ugyanilyen számban (31) válaszoltak az érettségivel záródó szakmunkásképző intézetek tanárai. Az érettségi nélkül végződő szakmunkásképzők tanárai között azonban már csak 13 vállalkozó szellemű tanár akadt. Érthetetlen számunkra ez a közömbösség a tanítás egyik leggyorsabban változó, legtöbb újdonságot tartalmazó kérdésköre iránt.

Ha a vizsgálatban bevont személyek kora szerint vizsgáljuk a válaszokat, azt tapasztaljuk, hogy a tanítási folyamat korszerű módszertani felépítése és kivitelezése iránt a 20–30 év közötti fiatal pedagógusok igen mérsékeltén (96 adat) érdeklődtek. A 31–40 éves pedagógusok érdeklődése azonban már sokkal intenzívebb (170 adat), majd a legnagyobb számban (240 adat) a 41–50 év közötti pedagógusok fejtették ki a kérdéssel kapcsolatos javaslatukat. Végül az 51–60 év közötti pedagógusok, bár javaslatuk száma eléggé jelentős, ismét kisebb számban jelennek meg a kérdőívekben (158 adat).

Az eddigi mondatokból kiderül, hogy a továbbképzés tartalmának túlnyomó részben módszertani jellegét hangsúlyozó pedagógusok az oktatási folyamat módszertani megújítására tett konkrét javaslatok megfogalmazásában, érthetetlen módon, váratlanul szűkszavúakká váltak. Ennek ellenére a vártnál sokkal alacsonyabb számú válaszból is megállapíthatjuk, hogy pedagógusaink jó érzékkel sorolták be az oktató-nevelő munka gyakorlatába a tanulói aktivitást igénylő oktatási módszereket, melyeket éppen e jellemző tulajdonságuk miatt lehet korszerűnek tartani. Több figyelemre méltó javaslatot tettek a legismertebb új tanítási-módszertani koncepciók bevezetésére, továbbá egész sor érdekes ötletet közöltek a konkrét módszerek említése nélkül a tanítási folyamat módszertani megújításával, hatékonyságának növelésével kapcsolatban. Végül említést érdemel, hogy néhány személyiséget fejlesztő módszertani elképzelést is besoroltak javaslataik közé. A válaszok tartalma eléggé színes, változatos, s a korszerűsége törekvő beállítottságról tanúskodik. Lehangelő azonban az a tény, hogy az 1550 pedagógustól mindössze 666 választ (javaslatot) kaptunk. Ez a szám a válaszok és nem a személyek számát jelenti, akik három választ is adhattak volna.

II.

A pedagógusképzés problémái a jelentős társadalmi átalakulás, valamint az oktatásban bekövetkező változások hatására ismét előtérbe kerültek. Fokozódnak a közoktatással és a szakmai képzéssel szembeni követelmények, s ez azzal jár, hogy mind a szülők, mind pedig a társadalom újabb igényekkel lépnek fel a pedagógusokkal szemben. Már most ismert, hogy az elkövetkező években egyre inkább követelmény lesz a pedagógusokkal szemben, hogy kreatív képességekkel rendelkezzenek. Az oktatás tartalmával való munka során pedig elvárják tőlük az új iskolában, hogy képesek legyenek e tartalom folyamatos megújítására, és a feldolgozás során új, hatékony oktatási és nevelési módszereket alkalmazzanak.

A pedagógusszakma iránti igények terén megjelenő változások arra utalnak, hogy megnőtt a szakma társadalmi szerepe, tágulnak a pedagógusok tevékenységének határai, s mindez együttvéve idézi elő a pedagógusok felkészítésével szemben támasztott új minőségi követelmények megfogalmazását szinte valamennyi európai országban. Vizsgálataink során nem foglalkoztunk a pedagógusképzés megújításának elméleti, módszertani, szervezési, anyagi vagy szakmai kérdéseivel. De mivel tudatosítottuk, hogy az elkövetkező években jelentős változásokkal kell számolni ezen a területen, ezért megkérdeztük a vizsgálatba bevont pedagógusokat mindenekelőtt arról, hogy a képzés minőségi javításának egyik alapfeltételével, a kiváló felvételi rendszerrel kapcsolatban mi a véleményük.

Szerettük volna megismerni véleményüket arról, hogy egyáltalán szükségesnek tartják-e a felvételi vizsgákat a pedagóguspályát választók számára. A megkérdezettek 77,34%-a (349/20,15% férfi és 989/57,19% nő) egyértelműen igennel válaszolt. Mindössze (392/22,0%) válaszolt nemmel. A válaszolók közül sokan a felvételt összekapcsolják írásbeli munkákkal, azaz a felvételik szerves részeként említik a különböző írásbeli munkák beiktatásának szükségességét.

A felvételiket legnagyobb számban az alapiskola 5–9. évfolyamaiban tanító pedagógusok

tartják főlegesenek (164/9,47%). A válaszok kor szerinti megoszlását véve figyelembe hasonló véleménye van a 41–50 éves pedagógusok (51/2,98%-a).

A felvétellel kapcsolatban a vizsgálati személyek többsége (1343/80,13%) fontosnak tartja, hogy a jelentkezőknél, egyebek mellett, az általános műveltség színvonalát is fel kellene tární. Ezzel a nézettel azonban nem értenek egyet a pedagógusok (333/19,67%-a).

Különösen figyelemre méltónak tartjuk, hogy a megkérdezettek nagy többsége (1540/92,00%) a pedagógusok minőségi felkészítése szempontjából szükségesnek tartja, hogy a felvételi vizsgákon feltárják a jelentkezők speciális, a jövőd hivatásuk szempontjából rendkívül fontos alapképességeket (ilyenek pl. a kellő érzelmi gazdagság, a konfliktusmegoldó képesség, a kreativitás, az empátikus képességek, a jó szervezőkészség stb.). Ez azt jelenti, hogy a felvételik során olyan speciális feladatok megoldását kellene beiktatni, amelyek megbízhatóan felmérik (jeleznék) a jelentkezőknél azokat az alapvető képességeket, amelyek már a felkészítés során, de főleg a hivatás gyakorlása-kor, elengedhetetlenül szükségesek lennének. Sajnos, a gyakorlat azt mutatja, hogy e követelésnek (fogyatékoságnak) a kielégítésére aligha vannak meg a feltételek. Napjainkban a tanítói pályára készülőknel néhány fontos képesség (zenei, képzőművészeti, testnevelési) és esetleg a beszédhibák feltárására vállalkoznak a felvételiztetők, mert a felvételi rendszer ezt követeli meg. A hivatás szempontjából fontos többi képesség feltérképezése azonban nem történik meg. Szükséges lenne például, az általános intellektuális képességeken kívül feltárni a jelöltek kommunikációs képességét, az empátikus képességüket, a konfliktusmegoldó képességüket, jó szervezőkészségüket, a rugalmas helyzetfelismerő képességüket, érzelmi gazdagságukat stb., hogy a pályára való sikeres felkészülés szempontjából csak a legfontosabbakra utaljunk. Sajnos, a mai felvételi rendszer, mint ezt már jeleztük, sem eszközök (tesztek), sem anyagi fedezet, sem pedig az ilyen alapos felvételihez szükséges egyéb feltétel (idő, szervezés, elszállásolás, gyors értékelés stb.) tekintetében nem teszi lehetővé e mindenképpen figyelemre méltó, jogos kifogások orvoslását.

Vizsgálataink során igyekeztünk megtudni az iskoláinkban tanító pedagógusoktól azt is, hogy milyen fogyatékoságokat tapasztaltak a pedagógusok felkészítésében. A válaszadás megkönnyítése és az eredmények egyszerűbb kezelése érdekében hétféle hibát (fogyatékoság) fogalmaztunk meg (Lásd a 2. sz. táblázatot!), s a válaszadás során ezeket a feltételezett fogyatékoságokat kellett a válaszolóknak sorszámmal ellátniuk, s így kifejezni az adott fogyatékoság súlyosságát. A kialakított sorrendet 2–10 ponttal értékeltük, s az összeadott pontszámok szerint próbáltuk megállapítani, hogy a megkérdezett vizsgálati személyek szerint milyen a pedagógusképzésünk helyzete.

A pedagógusképzésben előforduló hiányosságok értékelése

Helyezések	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összpontszám:
Hiányosságok:									
1. Szakmai felkészítés	116	501	117	412	136	187	28	16	12664
2. Módszertani felkészítés	66	275	256	302	203	236	52	9	10813
3. Ped. és lélektani felkészítés	85	158	186	181	211	217	64	18	8194
4. Hivatástudat hiánya	67	91	135	99	133	138	42	19	4975
5. Ált. műveltség hiánya	80	62	72	55	123	90	32	3	3644
6. Önállóság kezdeményezés	117	34	36	36	52	76	70	7	3000
7. Beilleszkedés hiánya	74	6	11	10	20	21	189	12	1889
8. Egyéb hiányosságok	3	0	1	1	0	0	17	36	221

2. sz. táblázat

Kissé meglepő számunkra, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok szerint a képzésben előforduló legnagyobb fogyatékoság abból adódik, hogy nem teljesen kifogástalan a szaktárgyi felkészítés (12664 pont). Hosszú évek óta azt hallottuk a pedagógusképzést értékelőktől, és a nemzetközi

szakirodalomban is azt találjuk (Lásd: Ladányi, A.: A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről, In.: Új Pedagógiai Szemle XLVII. évf. 1997/9 3–13. o.), hogy a pedagógusképzés szaktárgyi oldalával nincs baj, elfogadható színvonalon történik. Általában a fogyatékoságokat más területeken (pl. módszertani és gyakorlati) vélték felfedezni a szakemberek.

Az általános véleménnyel jobban összhangban van az összpontérték szerint (10813 pont) a második helyen említett fogyatékoság, mely a kifogásolható szakmódszertani felkészítésből adódik. E tekintetben valóban számos ki nem használt lehetőség kínálkozik a pedagógusképzés korszerűsítése terén. A gyakorlóiskolákkal való kapcsolatok elmélyítése és intenzitásának fokozása, a szakmódszertanok (szakdidaktikák) tekintélyének, személyi, szervezési és anyagi ellátottságának javítása, koncepcionális kérdéseinek tisztázása jelentős pozitív változásokat eredményezne a pedagógusok felkészítésének ezen az igen gyakran kifogásolt területén.

A harmadik helyen (8194 pont) kifogásolták a pedagógusok a pedagógiai és a lélektani felkészítésből adódó hiányosságokat. E téren magyar vonatkozásban az utóbbi években nemcsak a szakok személyi ellátottságából adódtak bizonyos nehézségek (keves képzett tanerő), hanem a felkészítéshez szükséges, főleg szakirodalommal, alapvető tankönyvekkel, folyóiratokkal való ellátás terén is. A rendszerváltás óta csaknem teljesen megszűnt például a magyar nyelvű szakkönyvek és egyéb segédanyagok, szakfolyóiratok hivatalos úton történő beszerzése. E téren jelentős javulást lehetne elérni az egyes szaktanszékkel (szakmódszertanok, lélektani és pedagógiai tanszék, gyakorlati tanszék stb.) való eddiginél szorosabb és sokoldalúbb együttműködés bevezetésével.

Negyedik helyen (4975 pont) említették meg a pedagógusok a kellő intenzitású és mélységű elhivatottság hiányát, melynek kialakítására a jelek szerint a főiskolai szintű felkészítés önmagában nem elég. Véleményünk szerint e téren igen jelentős javulást lehetne elérni azzal, ha a középiskolák tanárai, a pályaválasztási tanácsadók, az osztályfőnökök a pedagógusi pályára alkalmatlan érettségizőket nem javasolnák a főiskolára (egyetemre). A hivatástudat kedvezőtlen alakulására jelentős mértékben hat az a tény is, hogy az egyébként is túl feminizált pályán mindig, de főleg az utóbbi években, egyre gyakrabban előfordul, hogy a felvételi után bejutott fiataloknak, főleg fiúknak, tanulmányaik befejezése után nincs szándékukban gyakorolni a pályát, más területen helyezkednek el. Az adott hiányosságért hibáztatni lehet a nem eléggé szigorú felvételi rendszert, valamint azt a tényt, hogy például magyar vonatkozásban úgyszólván egyetlen felsőfokú oktatási intézmény létezik csak, ahol még részben anyanyelven tanulhatnak a fiatalok, akik között bizony előfordulnak a pályára kevésbé alkalmas egyének is.

Kifogásolták a pedagógusok (3644 pont) az általános kulturáltság (műveltség) terén tapasztalható és a felkészítés során nem kellő intenzitással kiküszöbölt fogyatékoságokat is. Régi tapasztalatunk, hogy ha a középiskola a kulturális igények terén nem adott kellő indítást, és nem serkentette az érettségizőket aktív kulturális tevékenységre, az egyetemen, különösen az utóbbi években, nem nagyon lehet számítani az ilyenirányú ösztönzésekkel. A különböző csoportokban, klubokban vagy egyesületekben egyre bátortalanabban kapcsolódnak be a fiatalok. Kulturális igényeiket főleg a hétvégeken otthon elégítik ki.

Többen kifogásolták (3000 pont) a pedagógiai munka terén hiányzó önállóság és kezdeményező beállítódás kialakításában megmutatkozó fogyatékoságot. Bizonyára tényleges fogyatékoságról van szó, melynek felszámolásában a felkészítés során alkalmazott módszerek és nevelési ráhatások egyre hatástalanabbak. E téren sokat lehetne javítani a gyakorlati felkészítés keretében, melynek megszervezése, személyi feltételeinek biztosítása és lebonyolítása, valamint anyagi-financiális biztosítása egyre súlyosabb problémát jelent az egyetemi karok vezetősége számára. Jelentős javulást csak a gyakorlati képzés koncepciójának gyökeres átdolgozásával, újabb tapasztalt metódusok felvételével és több pénzzel lehetne elérni.

Már utaltunk arra, hogy a fiatal végzős pedagógusok között egyre többen vannak olyan egyének, akik szükségből vagy más okokból választották foglalkozásuknak a pedagóguspályát. Ezek, ha kikerülnek a gyakorlatba, nehezen találják meg a helyüket egy-egy iskola tantestületében. Nem

tartjuk tehát meglepőnek, amikor a gyakorló pedagógusok közül a felkészítés során kialakult fogyasztékok okaként (1889 pont) a beilleszkedés hiányát említették. Csalódott, helyüket nem lelő emberekkel azonban más foglalkozásokban is találkozhatunk, nem kivétel a pedagóguspálya sem.

A megkérdezett pedagógusok utolsó helyen említik az „egyéb fogyasztékokat” (221 pont), viszonylag alacsony pontértékkel. Közöttük leggyakrabban anyagi jellegű okokat említenek (mint pl. lebecsült, rosszul megfizetett szakma, hivatás), melyek több, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban előforduló fogyatékoságot idézhetnek elő, mondják a megkérdezett pedagógusok.

Az eddigiek alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatainkba bekapcsolt pedagógusok helyesen látják a tanítók és tanárok korszerű felkészítésének alapfeltételeit. A legújabb elvárásoknak és követelményeknek megfelelően igényes, a speciális képességeket is feltáró felvételi vizsgák mellett foglaltak állást. A képzést pedig nemcsak szakmai szempontból kívánnák javítani, hanem a felkészítés módszertani, gyakorlati színvonalát, pedagógiai és lélektani megalapozását is eredményesebbé szeretnék tenni. A jól felkészített pedagógustól mind a társadalom, mind a szakma elvárja, hogy hivatástudatuk szilárd alapokra épüljön, melyet tovább erősít a kellő szintű és sokoldalú kulturáltság, s a gyakorlati feladatok megoldásában tanúsított önállóság és kezdeményezőkészség. Mindezen követelmények és elvárások kielégítése azonban feltételezi a pedagógusok korszerű felkészítésének újragondolását, továbbá szakmai, szervezési és anyagi alapjainak megerősítését.

PEIDL BORBÁLA IV. éves magyar-ének szakos hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged

A Zirci Ciszterci Apátság gregorián kultúrájáról

A Zirci Ciszterci Apátság gregorián kultúrájának megteremtése *p. dr. Naszályi Emil* atya nevéhez fűződik. A Regina Mundi Ciszterci Női Monostor alapítása (1944) is neki köszönhető. Emil atyával – aki ma is aktív tanítója az érdeklődő monostornak – akkor volt lehetőségem találkozni, amikor felkerestem anyaggyűjtés céljából 1998 nyarán.

Szakdolgozatom címe a Zirci Ciszterci Apátság története, különös tekintettel az apátság énekesi hagyományaira. Egyesekben talán megfogalmazódik a kérdés, hogy miért foglalkozik egy tanárjelölt a gregoriánnal. A válasz egyszerű. Zene-történeti tanulmányai során mindenki találkozik a gregoriánnal. Elvont, nem élő zeneként beszélünk e kultúráról, óriási távolságot érezvén jelenünk és e kor zenéje között. A távolság tagadhatatlan, ám a gregorián ma is élő zene. A szerzetesrendek szerzte a világon még ma is szinte eredeti pompájukban éneklik a gregorián dallamokat imádságukban.

Az alábbiakban az 1943-as zirci gregorián szeminárium előadásainak vázlatát közlöm a gregorián muzsikáról *p. dr. Naszályi Emil* atya akkori megfogalmazásában. (Vö.: *A gregorián muzsika*)

Magyar földön is újra divatos lett a gregorián megbecsülése. Senki sem merészné ma úgy megvetni a zeneművészetnek ezt az ágát, ahogyan nem sokkal ezelőtt bizony még sokan tették.

Csak egy kissé kell azonban megfigyelnünk azokat – talán sajátmagunkat is –, akik becsüléssel emlegetik ugyan a gregoriánt, mégis hamarosan meglátjuk, hogy a becsülés többnyire csak külső máz. Nagy emberek világos ítélete és szívből áradó szeretete a gregorián iránt azonban törvényt vált számunkra, s ha nem értjük is, s igazán nem szeretjük is, a tekintély ellen szót emelni nem merünk. Nem tagadhatjuk le magunk előtt sem, hogy a gregorián dallamok hallgatása után jóleső és

friss felüdülést jelent számunkra a polifón muzsika elevensége, változatossága, könnyedsége, dinamikai mozgalmassága, ezért a gregorián számunkra még mindig élettelennek, egyhangúnak, nehézkesnek tűnik, s nem találjuk benne a mozgást.

Talán különösen hangzik, ha azt állítjuk, hogy szinte azonos ez a magatartás azzal, amellyel az *egyszólamú* népi muzsikával szemben viselkedünk! Ezek a dallamok közelebb állnak hozzánk valamelyest, mint a gregorián dallamok, jobban megértjük őket, mint a latin szövegű gregoriánt ... és mégis: igazi, belső megértése éppen úgy probléma, mint a gregorián megértése.

Mi ennek az oka?

Talán nem állítunk valótlan, ha azt feleljük, hogy sajátos magatartásunk oka a gregoriánnal szemben is, s az *egyszólamú* népi muzsikával szemben is az, hogy egyiket sem tartjuk „muzsikának”! Az egyik gregorián, a másik népdal, s valahol ezeken kívül van: a muzsika.

Egy másik oka megértésünk hiányának az, hogy túlságosan lusták lettünk. Nem akarjuk munkának érezni a muzsika hallgatását. Nagyon megszoktuk, hogy a muzsikát „élvezzük”, s eszünkbe sem jut, hogy a muzsikát „megérteni” kellene! Ez az oka annak is, hogy a muzsika kieshetett az élet- és nemzetnevelő tényezők közül, s nem tekintettük olyanak, ami egyéniségnek is, nemzetiségnek is, emberségünknek is értéket tud adni.

Ezért kellene most bizonyítanunk néhány szóban, hogy a gregorián valóban muzsika. Bizonyításunkat a gregorián ének meghatározásának kifejtésében adjuk.

A gregorián ének a katolikus liturgia egyszólamú, szabadritmusú éneke, amelynek diatonikus dallamai az ún. egyházi hangnemekben mozognak. (A „gregorián” szó szent Gergely pápa nevéből (Gregorius) ered.)

A gregorián először is egyszólamú ének. Ez az első oka annak, hogy az európai lélek nehezen látja meg benne a tiszta muzsikát. „A többszólamúság 900 éves hatalmas fejlődése annyira hatalmába kerítette az európai lelket, hogy a tisztán egyszólamú zene iránt már alig van érzelme.” (Kodály Zoltán) – Igaz, nagy felfedezés volt, s ismeretlen örömeket jelentett a dallam mellett megjelenő másik dallam, s csodálatos fejlődésnek nyitott utat. Nem felejtethetjük azonban el, hogy az emberiségnek csaknem kétharmada ma is egyszólamúnak érzi a muzsikát. Azonkívül világos az is, hogy az egyszólamú zene mindig önálló műfaj marad, ha a többszólamúság győzedelmeskedik is. S végül meg kell látnunk, hogy milyen fölséges diadallal él minden muzsika lelke: a dallam éppen az egyszólamú gregoriánban. Csodálatosan szabadon szárnyal az a dallam, nincsen semmi, ami megkötné szárnyalását, olyan, mintha kelet sivatagjairól hozta volna magával a hatalmas pálma vonalait, s azt akarná kiénekelni. Olyan ez az egyszólamú dallam valóban, mint a nyíló természet: rügyeiben csodákat rejt, s virágában diadalmas szépségeket nyújt.

Másodszor: a gregorián ének nem ismeri a kötött ritmust. Első pillantásra ez idegenül hangzik. Megszoktuk már az ütemezést, s rendetlenséget érzünk ott, ahol nem látjuk az ütemet. Pedig ez nem azt jelenti, hogy nincsen ritmusa a gregoriánnak, hanem éppen azt, hogy ritmusa sokkal gazdagabb a modern muzsika ritmusánál. Semmi sem köti üde, friss folyásában a dallamot. Ritmusa szabad változatossággal találja meg támaszpontjait. A szellőnek sem parancsolja semmi sem, hogy milyen ritmusban mozgassa a fák ágait; a tenger vize is örök változatossággal hullámszik, s a madár éneke sem kötött ritmusú, lelkünk mégis érzi a ritmust bennük, s éppen szabadsága miatt tudnók elhallgatni végeszakadatlanul mindegyiket.

A gregorián ritmus alapja időegységének oszthatatlansága. Hatalmas békét, nyugalmat ad ez a gregorián dallamainak, s kizárja a féktelen szenvedélyeket. Ez a ritmus a legtisztább szellemi eleme a muzsikának, amelyet a gregorián nélkül talán meg sem tudnánk érteni. Egyszerű, hullámszó vonal, rendkívül finomsággal, könnyedséggel, szinte légiességgel, amely a hangok fölött mozogva rendezi őket. Ez a ritmus az emberi szellem műve, amely a dallam vonalát megszabádítja az anyagi, mechanikus elemektől (a hangsúly nehézkességétől), s csodálatos könnyedséget ad a dallam mozgásának támaszpontjai mindig változó visszatéréssel.

Kristályosan ragyog a ritmus lelke a gregoriánban. Hiszen nem más a ritmus, mint a mozgás

rendezettsége. Ez a rendezés nem történhet más módon, mint a vissza-visszatérő támaszpontok segítségével. A támaszpontok azonban nem a szóhangsúlyt jelentik, hanem a mozgás elpihenését, vagyis a mozgás végét. A ritmus mindig lendülettel, mozgással kezdődik, s mindig elpihenéssel, támaszponttal végződik. Olyan tehát, mint a légius könnyedséggel táncoló művész tánc, amelyben a táncos érinti ugyan a földet lába hegyével, egyrészt azért, hogy előző mozgása elpihenjen, másrészt azonban azért, hogy újabb mozgásra lendülhessen, s így éppen ezek a támaszpontok adják a dallam nagyszerű frissességét, míg végül elviszik a dallamot a végső elnyugváshoz. A két-három hangonként visszatérő támaszpontok alkotják a gregorián ritmus elemi egységeit. Ezek az egységek ismét nagyobb egységekben olvadnak össze, amelyben a kicsiny egységek mozgás vagy elpihenés szerepet vesznek magukra, s így alakulnak a hatalmas gregorián mondatok nagyszerű dallamai.

Harmadszor: a gregorián dallamai diatonikus dallamok. Lényegében kizár minden chroma-
tikus módosítást. (Egyetlen kivétel itt a b.) Nem szereti a félhangon záródó dallamot. Öszinteséget, nyíltságot keres a lélek ezekben a dallamokban, s nem tűri el a félhangon záruló dallamot. (Néhány kivételt azonban találunk.) Hangközöket tiszták, határozottak, férfiasak, nem ellágyulók, nem puhák és érzélgősek. Ez adja dallamainak szilárdságát, nemességét.

Végül a gregorián hangnemei is újabb értékkorások. Egészen ismeretlen változatosság uralkodik a gregorián dallamokban. A modern muzsika csak két hangnemet ismer. Mennyivel gazdagabb ennél a gregorián a maga négy hangnemével, amelyek mindegyike két-két úgynevezett tónusra oszlik. (Ez a nyolc tónus felel meg a modern hangnemeknek.) Mindegyik tónusnak sajátos levegője, sajátos hangulata van. Mekkora szépségforrás ez a nagyszerű változatosság a gregorián dallamokban! S ehhez járul még az a könnyedség, amellyel állandó hullámlásban siklik át a dallam egyik tónusból a másikba, míg végül alaphangjában találja meg tökéletes elpihenését.

A fentebb adott meghatározás legelső szavairól nem szóltunk mindeddig: *a gregorián a katolikus liturgia éneke.* Mondhatnók ezt úgy is, hogy a gregorián az Egyház énekben elzengett imádsága.

Az eddig mondottakból is világos, hogy valóban muzsika, mégpedig nagy értékű muzsika a gregorián, most hozzá kell még fűznünk, hogy a gregorián az Istennel beszélgető ember nyelve, kereszténységünk anyanyelve.

A gregorián imádság, tehát templomba való s nem hangversenyterembe. Most is, mikor a Schola Zircensis egyik része hangversenyen vesz részt, másik része Zircen éneklő és imádkozza a gregorián csodálatos nyelven az Egyház imádságát.

Nagyon fontos, hogy ezt megértsük, mert e nélkül a gregorián lelkét képtelenek leszünk megérteni. Művészet, igazi muzsika a gregorián. Dallamaiban, ritmusában, hangnemciben a művészet öncélúságával keresi és adja a szépet, de mindezt alázatos hódolattal teszi Isten elé, s ebben válik valóban azzá, ami: énekben elzengett imádság.

Hogy azonban, a gregorián is igazi muzsika s egyúttal imádság legyen, vezetőknél is, énekeseknek is komolyan tanulniuk kell. Ne csodálkozzunk, ha a hozzá nem értők ajkán hallott gregorián dallamok elijesztene bennünket. Ha a nagy művészek szerzeményeit hozzá nem értéssel és olyan magabizó, semmiféle szabályt és törvényt nem ismerő szabadossággal énekelnék, amilyen a gregoriánt éneklők sokszor, azokat a műveket is megvetnénk és lenéznénk.

„A világ leggazdagabb dallamkultúrája, a Közép-tenger klasszikus zenéje a gregorián ének. Minden dallamszöveg forrása és mintaképe, telített bőség, túlsorduló gazdagság ez a melodika, kisajtoltnedve elvirult világítájának, czredéves szüret. Birodalma az emberi hang természetes dallamosságában gyökerező, örök törvények szerint tenyésző, hullámló melódiaerdő, az egyszólamú zene legdiadalmasabb kivirágzása. Ahogyan csak ösztönös népi kultúrák tudnak megtermékenyülni és kivirulni egymásban. öntudatos művészi formáló akarat szavára. egyetlen nagy terv keretében.” (Szabolcsi Bence) – Ha megértjük hogy ez a gregorián, akkor nem szükséges már bizonyítanunk értékét, s akkor érdemes munkát és erőt szentelni művészi éneklésére, érdemes már azért is, mert Istenhez vezet.

Megjegyzés: Ez az írás nevezett tanárjelölt szakdolgozatából vett részlet. Témavezető tanára: Szabady Józsefné dr. főiskolai tanár.

1. Alleluarium-I.: Összeállította: Szendrei Janka. Magyar Egyházzenei Társaság, Bp., 1993.
2. Bárdos Albert S. O. Cist.: Schola Zircensis, in: Magyar Kórus (46) 1942. jún.
3. Bárdos Albert III. é. Teológus (Zirc): A szerzeteslélek és a gregorián, in: Nova Clara Vallis – A ciszterci papnövendékek közleményei, 1945. 4. szám.
4. Béres György: Bevezető előadás a gregorián történetéhez
5. Dobszay László: A gregorián ének kezdetei, (Részlet „A gregorián ének kézikönyve” című, megjelenés előtt álló könyvből Zeneműkiadó, 1992.)
6. Dobszay László: A gregorián ének kézikönyve Editio Musica Bp., 1993.
7. Horváth Konstantin S. O. Cist.: Zirc története, Egyházmegyei Könyvnyomda, Veszprém, 1930.
8. Ily színes a mi hitünk, Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Bp., 1988.
9. Lékai Lajos O. Cist.: A ciszterciek – Eszmény és valóság, Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Bp., 1991.
10. Lipták Gábor: Zirc és Csesznek, Panoráma útikönyv-sorozat, Athenaeum Nyomda, Budapest.
11. Marosszéki Zsolt II. é. teológus (Zirc): Alleluja Pascha nostrum, in: Nova Clara Vallis – A ciszterci papnövendékek közleményei, 1943. 3. szám
12. Dr. Mihályi Ákos: A nyilvános Istentisztelet, Egyetemi előadások a lelkipáspártorkodástan köréből, Szent István Társulat, Bp., 1933.
13. Mihályi Gilbert: Az egyház liturgikus élete, Teológiai Kiskönyvtár, Róma, 1980.
14. P. Dr. Naszályi Emil S. O. Cist.: A gregorián szeminárium előadásainak vázlata, A Magyar Katolikus Nőegyesületek Országos Szövetsége Kiadása, Bp., 1943.
15. P. Dr. Naszályi Emil S. O. Cist.: A gregorián muzsika, Elemzés a Schola Zircensis gregorián-műsorhoz az Ifjúság a gyermekért hangversenyen Élet és Irodalom Nyomda Rt. Bp., 1943. február 1-2.
16. A Regina Mundi Ciszterci Női Monostor története, Készült az Oberschönfeldi Ciszterci Apátság Baráti Körének Lapja számára 1989 februárjában (kiegészítve: 1995. május).
17. Sz-Ágos: Liturgikus tanfolyam Zircen, in: Magyar Kórus (44) 1941. dec.
18. Dr. Werner Alajos: Egyházzenei napok Zircen, in: Magyar Kórus (39. sz.) 1940. okt.
19. Dr. Werner Alajos: Az éneklő Egyház, Szombathely, 1936.

KECSKÉS ISTVÁN

ny. igazgató

Debrecen

Az igazgató pedagógiai szerepe és vezetési stílusa

Akit a szerencse vagy a balszerencse – kinek melyik jutott „osztályrészül” – vezetői pozícióhoz juttatott, az tudja, milyen nehéz ma nyugodt légkörű, feszültségektől mentes, emberi tiszteleten alapuló pedagógiai közösséget kialakítani. Különösen nehéz ott, ahol az önkormányzat nem értékeli kellőképpen a nevelő-oktató munkát, ahol a tanulói létszám minimális csökkenése miatt pedagógusokat bocsátanak el. Sajnos, ez ma gyakori jelenség iskoláinkban.

De könnyebb ott, ahol ez nem okoz gondot, ahol az osztályonkénti 5–10 fő csökkenés miatt a pedagógusok nem kerülnek az „utcára”, mert ott tisztelet, megbecsülés övezi a pedagógusok tevékenységét. Ha ezt az igazgató látja, érzékeli, ott a jó pedagógiai közösséget nagyon ügyesen ki lehet alakítani, de csak akkor, ha a vezetési stílusban érvényesül a pedagógiai tapintat, amely a pedagógusi szereteten alapszik, és a humanizmusa épül. Lényegében a pedagógiai tapintaton a helyes cselekvés iránti érzéket értjük, azt a készséget, amely által megtaláljuk a másokkal való érintkezésmódban azt a helyes eljárást, amely a különböző pedagógiai szituációkban megoldást nyer.

Ez az igazgató vezetői stílusának legfőbb elemei közé tartozik, amelynek a leglényegesebb összetevői a figyelem, a körültekintés, az előrelátás és az alkalmazkodás.

Ennek elérésében tehát az igazgatónak meghatározó szerepe van, ugyanis az új, a NAT-ra épülő, az európaisághoz közelítő minőségi követelmények parancsoló szükségletté tették a vezető

pedagógiai felkészültségét, pedagógiai szerepének kiemelését a szakmai tudás mellett, amellyel ma minden igazgatónak rendelkeznie kell. A gazdálkodási tevékenységnek is óriási szerepe van a közoktatásban, és az igazgatónak e tekintetben is alapos ismeretekkel kell rendelkeznie. Ismernie kell minden pedagógus munkáját, amely az óralátogatásokon, a személyes beszélgetéseken keresztül jut kifejezésre, és ezáltal meg tudja állapítani, kik azok, akiket a minőségi bérpótlék megillet.

Sajnos, vannak iskolák, ahol az igazgató nem ismeri a kollégái munkáját, és a minőségi bérpótlék odaítélése sem mindig a minőségi munka végzését igazolja, s ez feszültséget okoz a testületeken belül.

Tudomásul kell vennünk, hogy a vezetői tisztség nem rang, hanem szolgálat. Szolgálni azokat, akik bizalmat szavaztak az igazgatónak arra, hogy munkájukat irányítsa, hogy együtt, egymásért, a község, a város kulturális életének, gazdasági jövőjének, színvonalának emeléséért munkálkodjék. Ez a szolgálat jusson kifejezésre a kis közösségen belül a pedagógiai munka helyes láttatásában, a pedagógusi szabadság biztosításában, a szervezési és anyagi feladatok ellátásában, a koordináló és összekötő munkában.

Ahhoz, hogy az igazgató ezeknek a feladatoknak, elvárásoknak megfeleljen, igen fontos a helyes vezetési felfogás, irányítási stílus kialakítása. Az új, minőségi, a társadalmi-gazdasági viszonyokra szabott követelmények felé haladó törekvéseknek, a rendszerváltás elveinek egy demokratikus módszer alapján működő, alkotó közösséget formáló felfogás felel meg. Olyan vezetési felfogás, amely terveinek formába öntésében, intézkedéseiben, szabályozó tevékenységében támaszkodik a közösség minden tagjának véleményére.

Csak ilyen vezetési felfogásban és alkalmazásban töltheti be egy igazgató az adott iskolában pedagógiai szerepét, és alakíthat ki feszültségektől mentes, emberi tiszteleten alapuló pedagógiai közösséget. Ellenkező esetben a félelem, a feszültség válik uralkodóvá, amely – sajnos – még itt-ott előfordul a testületekben.

Büszke vagyok arra, hogy olyan testületekben is szereztem tapasztalatokat, ahol a pedagógusok alkotó képessége nagyszerűen érvényesül, ahol minden pedagógus szabadon „lelegezhet”, megvalósíthatja pedagógiai elképzeléseit mind a NAT helyi feldolgozásában, mind az oktató-nevelő munka valamennyi területén.

Azt is tapasztaltam, hogy ezeken a helyeken az igazgató személyisége, pedagógiai-szakmai felkészültsége megfelel a fenti elveknek, és vezetési felfogásában mindezek érvényesülnek, hiszen igaz az, hogy a környezet meghatározó szerepet játszik az ember eredményes munkájában.

DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ szaktanár
Irányítástechnikai Szakközépiskola
Fűzfőgyártelep

A gyermek érzelmi nevelése

Az öt alapvető érzelmi szükségletet a szülő és az iskola neveléssel nyújtja a gyermeknek. Ezek: a szeretet, a biztonság, az elfogadás, az elismertség és a személyiség kialakítása. A legfontosabb ezek közül a szeretet. A szereteten sok szülő és pedagógus sokféle dolgot ért, és sokféleképpen próbálja a gyakorlatban megvalósítani. A szeretet legfontosabb tulajdonsága a gyermekneveléssel kapcsolatban, hogy igazságos. Nem igazságos az a szeretet, mely erőszakosan és kegyetlenül fegyelmez. A gyermekhez hideg, könyörtelen szülők gyakran egy életre kárt okoznak. A gyermeknek hihetetlen kárt okozhat a visszautasítás, a gúny, a kritika, a harag, pedig arra van szükségük, hogy

biztonság, elismerés és meleg otthon légkörében nőjenek fel. De az ellenkező véglet is kárára van a gyermeknek. Ha hiányzik a felnőtt vezető, a gyermek a maga ura. Azt hiszi, a világ körülötte forog, és tiszteltlenül viselkedik a hozzá legközelebb állókkal.

A helyes szeretet minden kapcsolatban a feltétel nélküli szeretet. A gyermeket csak akkor tudjuk helyesen nevelni és fegyelmezni, ha a vele való kapcsolatunk feltétel nélküli szeretetre épül. A feltétel nélküli szeretet azt jelenti, hogy mindenféleképpen szeretjük a másikat. A gyermeket akkor is szeretjük, mikor viselkedését ki nem állhatjuk. Ezt nem tudjuk teljesen megvalósítani, csak megközelíteni. Ha a szülő a viselkedése ellenére is szereti gyermekét, akkor egészségesen fog fejlődni. Ha csak akkor szereti, mikor kedvére cselekszik, akkor a gyermek azt fogja érezni, hogy nem is szeretik igazán. Ez sérülést okozhat énképében, és gátolja az önfegyelem fejlődését. Ezek szerint a gyermeke magatartásáért a szülő éppúgy felelős, mint a gyermek maga.

A SZERETET KIMUTATÁSA

Majdnem minden szülő szereti gyermekét, de ezt a gyerek legtöbbször nem érzi. Megoldandó feladat, hogy a szülő szeretetét ki is mutassa gyermeke iránt. A gyermek érzelmi lény, ezért érzelmi-leg teremt kapcsolatot. Minél fiatalabb, annál inkább. A gyermek szülei viselkedése alapján tudja megállapítani az iránta táplált érzelmeit. Többféle módon fejezhetjük ki szeretetünket: szemkapcsolattal, testi érintéssel, figyelmünket és időnket rááldozva és fegyelmezéssel. Mindegyik egyformán lényeges. Sokan túlhangsúlyozzák a fegyelmezést a többi rovására. Összekeverik a büntetést és a fegyelmezést. A feltétel nélküli szeretet továbbításának minden mást meg kell előznie.

Szemkapcsolat: Nemcsak kapcsolatteremtési módszer, hanem a gyermek érzelmi szükségleteinek kielégítéséhez is hozzájárul. A gyermek szemébe nézünk, és tekintetünkkel közöljük, hogy szeretjük, kedves szavak és arckifejezések kíséretében. A gyermek így módon érzelmi táplálkozik. A szemkapcsolatot negatív módon is lehet alkalmazni, amikor dorgálni akarunk, vagy amikor haragszunk. Így azonban negatív kép alakul ki a szülőről a gyermekben. Még rosszabb, amikor a szülők büntetésből kerülik gyermekük tekintetét. A szülőnek mindenképpen kifejezésre kell juttatni szeretetét, függetlenül attól, hogy elégedett-e gyermekével.

Érzelmi hiánnyal utal, ha a gyermek nehezen tud szemével kapcsolatot teremteni. A szorongó, félénk gyermek nem szívesen néz az ember szemébe. Az iskolákban átlag minden osztályban van legalább egy szorongó gyermek, aki nem tud a tanár szemébe nézni. Az ilyen nehezen is tanul. A tanár is betöltheti az ilyen gyermek érzelmi hiányát, ha négy szemközt, szemébe nézve atyailag elbeszélget vele. Szemkapcsolat és testi érintés segítségével feloldhatja a gyermek féltését, szorongását, növelheti biztonságérzetét és önbizalmát. Nem kell félni attól, hogy így módon elkényeztetjük a gyermeket.

Testi érintés: Ha csak kezünket a gyermek vállára tesszük, az is kifejez valamit. Szülő-gyermek viszonylatban az ölelés, puszi nélkülözhetetlen. A testi érintés elősegíti a gyermek biztonságérzetét is. Azok a gyermekek, akik szemkapcsolat és testi érintésen keresztül érzelmi táplálkoznak a szülői házban, el tudják fogadni önmagukat és embertársaikat. Nyílt szívűek és barátságosak lesznek, és önértékelésük is megfelelő lesz. Van szülő, aki úgy gondolja, hogy csak a lányok igénylik a gyengédséget, de növekedésükkel ők is egyre kevésbé igénylik. Ez nem igaz. A gyakorlat az, hogy a leánygyermek sokkal több gyengédséget kapnak, mint a fiúk. Részben ezzel magyarázható, hogy a fiúkkal sokkal több probléma van, mint a lányokkal. Ötször több a pszichiátriai rendelőben kezelt fiúk száma, mint a lányoké. A lányoknak különösen a kamaszkort megelőző időszakban van szükségük gyengéd szeretetre. Fel kell készíteni őket a kamaszkorra. Ennek a felkészültségnek két legfontosabb összetevője az önértékelés és a nemi identitás. Fontos, hogy egy lány jól érezze magát női mivoltában. Minél kevésbé tartja elfogadhatónak önmagát, mint nőt, annál labilisabb lesz, és annál engedékenyebb a fiúk részéről ránehezedő nyomással szemben, és annál kevésbé tudja majd tartani magát a szülői értékrendhez. Az apa azzal tudja megkönnyíteni lányának ön maga elfogadását, ha érezteti vele, hogy ő is elfogadja. Ezt a feltétel nélküli szeretet kinyilvánításával tudja

elérni. Ahogy nő a lány, az apa egyre nehezebben tudja szeretetét kifejezni iránta. Pedig ilyenkor is nagyon fontos a szemkapcsolat és testi érintés általi szeretetközlés.

Kitüntetett figyelem: Ez azt jelenti, hogy figyelmünket teljesen a gyermekre irányítjuk, hogy ő tökéletes védettségben érezze magát. A gyermeknek éreznie kell, hogy szülei értékesnek tartják, megbecsülik, érdeklődnek iránta és törődnek vele. Amikor a szülő időnként kitüntetett figyelmet szentel gyermekének, ezzel azt közli gyermekével, hogy számára ő a legfontosabb. A gyermeknek éreznie kell, hogy ő különleges valaki. Erre a felismerésre csak a kitüntetett figyelem képes őt eljuttatni. Ennek fontos szerepe van a gyermek önértékelésének a fejlődésében, és befolyásolja kapcsolatteremtő képességét és mások iránti szeretetét.

A gyermeknek a kitüntetett figyelem iránti szükségletét nehezen vesszük észre. Megelégszünk azzal, hogy ajándékkal kedveskedünk neki, vagy teljesítjük kívánságait. Ez azonban nem pótolja a kitüntetett figyelmet. A gyermekek az osztatlan figyelem birtokában képesek csak a legjobb teljesítményt nyújtani és rendesen viselkedni.

Sokszor adódik olyan alkalom, mikor a szülő teljes figyelmét gyermekének szentelheti. Például egyedül marad vele otthon, vagy kettesben mennek valahová. Ki kell használni az adódó lehetőségeket, mert azokból nem sok van. Ezek különleges pillanatok lehetnek, melyek életre szóló nyomot hagyhatnak a gyermekben. Összinté, nyílt és bensőséges beszélgetés lehet ilyen kivételes alkalom szülő és gyermek között.

Amikor a gyermek kettesben van apjával vagy anyjával, és bensőséges kapcsolat alakul ki köztük, a gyermek azt érzi, hogy a szülő most teljesen az övé, és ő a legfontosabb számára. A megkülönböztetett figyelem célja az, hogy a gyermek ezt észrevegye és érezze. Nem arról van szó, hogy ha időnk van, odafigyelünk gyermekünkre, hanem arról, hogy a kitüntetett figyelem minden gyermek fontos szükséglete. E szükséglet kielégítésének a módja és mértéke határozza meg a gyermek önértékelését, valamint azt, hogy miként fogadja el őt a környezete. A kitüntetett figyelem alkalmazása nélkül a gyermek szorongása növekszik, mert úgy érzi, hogy minden fontosabb, mint ő. Egyre bizonytalanabb lesz és érzelmi, lelki fejlődése kárt szenved. Az ilyen gyerekek éretlenebbek, mint a többiek, visszahúzódók, és nehezen illeszkednek be társaik közé. Minden nehezen megy nekik, és konfliktushelyzetekben rosszul reagálnak. Túlzottan függő viszonyba kerülnek tanáraikkal vagy más felnőttekkel.

A lányok között akadnak olyanok is, akik az apa figyelmének hiánya esetén éppen ellenkező módon viselkednek. Bőbeszédűek, kacérok, koraérettek lesznek. De testi növekedésüket nem kíséri viselkedésük változása, ezért egy idő után éretlennek minősülnek, és ellenszenvenné válnak.

A gyermeknevelés legnehezebb feladata az, hogy félretéve mindent, időt találjunk a gyermekünkkel való együttlétre. A gyermekével igazán törődő szülő ezt meg is tudja tenni. Ezt megnehezíti az is, hogy gyerekek hozzánőttek a TV-hez, és nehéz őket onnan elcsalogatni. De ez bőven megtérül abban, hogy gyermekünk boldog, kiegyensúlyozott, jól tanul és magatartása is jó. Ennek azonban meg kell fizetnie az árát. A szülő és gyermek feszültségtől mentes együttléte tudja csak kialakítani azt a mély kapcsolatot, melyre nagy szüksége van a gyermeknek ahhoz, hogy majd szembe tudjon nézni az élet rideg valóságával. Amikor a szülő figyelmét teljesen gyermekének szenteli, jó lehetőség adódik a szemkapcsolat és a testi érintés ápolására. Minél több gyermek van a családban, annál nehezebb megoldani, hogy minden gyermek kitüntetett figyelemben részesüljön. Az idő megtervezése közben minden gyermek érzelmi szükségletére gondolni kell. A csendes, passzív gyerekek ilyen szempontból veszélyeztetettek. A gyermekre szánt idő olyan befektetéshez hasonlítható, mely a jövőben, főleg a kamaszkor éveiben fog megtérülni. Ha a gyermek megszokja, hogy szülei kitüntetett figyelmét élvezi, könnyebben beavatja őket érzelmi életébe. De ha ez nincs meg, akkor egyedül fog küszködni problémáival, mert képtelen azokat megosztani szüleivel.

A nevelés célja az, hogy a „meglevő nyersanyagból” fokozatosan érett, felelősségteljes és becsületes felnőttet neveljünk. Ez nem megy magától. A kívánt tulajdonságokat meg kell tanítani. Ha megkívánjuk a gyermekektől, hogy jószívűek, hálásak és kedvesek legyenek, ezekre a tulajdonságokra meg kell őket tanítani.

1. Talán legnehezebb a szülők iránti tisztelet megtanítása. Ez azért fontos, mert később minden más kapcsolatnak ez lesz az alapja. A szülői tekintély az alapja a tanári tekintélynek, a törvény és a munkavezetők tekintélyének. A szülő-gyermek kapcsolat az első szocializációs kapcsolat, és az itt tapasztalt hibák később is felfedezhetők az életben. Ezenkívül a gyermek a szülő értékrendjét csak akkor veszi át, ha tiszteli.

Sok szülő nem érti, hogyan segíti egymást a szeretet és a fegyelem a gyermek viselkedésének befolyásolásában. A kapcsolatnak ez a két oldala nem áll ellentétben egymással, hanem ugyanannak a tulajdonságnak két oldala. Az egyik nem lehet meg a másik nélkül. A fegyelmezés nem csorbitja a szülői szeretetet, hanem belőle következik. A megfelelő büntetést a szülők nem szeretett gyermekük ellen, hanem érte teszik.

Ha a szülő tiszteletet vár gyermekétől, neki is tisztelnie kell őt. A fegyelmezést nem mások előtt kell végezni. A gyermek érzéseit és kéréseit mérlegelni kell. A gyermeknek éreznie kell, hogy szülei szeretik és törődnek vele, még ha fegyelmezik is. Az önbecsülés törekény tulajdonság, és kis esetek is kárt okozhatnak benne. A gúnyosan kritizáló apa nem várhatja, hogy tiszteletet kap. A gyermek dacos viselkedésének üzenetét meg kell tudni fejteni. Azok a legeredményesebb szülők, akik bele tudják magukat képzelni gyermekük helyébe, és látják, amit a gyermek lát, gondolatait gondolják, és átérzik érzéseit. A gyermek fegyelmezésében a szülő legfontosabb célkitűzése a tisztelet megnyerése és megtartása. Ha a szülők ebben kudarcot vallanak, az élet kellemetlenné válik számukra.

Mikor a gyermek megérti, mit kell, vagy mit nem szabad tennie, de nem hajlandó engedni a felnőtt irányításának, a megfelelően alkalmazott fenyítés a leghatásosabb mód, hogy jobb belátásra jusson. Ha világosan kimutatja, hogy nem fog szót fogadni, a szeretet igazságos oldalát kell mutatni irányába. Ez a válasz nemcsak nem fakaszt erőszakot a gyermekben, hanem segít megbazolázni hirtelen feltörő ösztöneit. A fenyítés összhangban áll a természettel. Ha forró kályhát érint meg, megtanulja, hogy tisztelje a hőt. Három vagy négy éven keresztül horzsolásokat, kék foltokat, égési sebeket gyűjt, melyek a határokat tanítják meg. Ezek nem faragnak belőle erőszakos embert, hanem arra tanítják, hogy kerülje a hibák elkövetését. Ha a szülő válaszol a tudatos engedetlenségre, és ésszerű fenyítést oszt ki, hasonló üzenetet közvetít a gyermeknek. Olyan veszélyekre is ügyelni kell, mint a dac, az akaratosság, az önzés, az indulatkitörés és egyéb negatív viselkedés. Azok a gyermekek, akiket szeretnek szüleik, könnyen megértik, miért kapták a fenyítést.

De a fenyítés elkerülhető, ha anélkül is el tudjuk érni gyermekünkkel azt, amit akarunk. Ez akkor lehetséges, ha együtt vagyunk velük, mielőtt fegyelmezési problémák lépnének föl, ha együtt szórakozunk, nevetünk és örülünk. Amikor a szeretet és közelség pillanatait éljük át, akkor a gyerekek nem támadnak, és nem próbálják a határokat tágitani. Sok harcot el lehet kerülni a barátság kiépítésével, miáltal örömmel tartózkodnak otthon, és nem támad bennük harag.

2. A fegyelmezés után szükséges a gyermekkel elbeszélgetni. Ha a gyermek tudatában van annak, hogy megérdemelte azt, amit kapott, miután a könnyek felszáradtak, gyakran jelét adja szeretetének. A szülőnek tárt karokkal kell ilyenkor várni a gyermeket. Ebben a pillanatban nagyon őszintén lehet vele beszélni. Elmondhatjuk neki, mennyire szeretjük, és mennyire fontos nekünk. Elmagyarázhatjuk, miért fegyelmeztük, és legközelebb hogyan kerülheti ezt el. Ez a fajta kommunikáció más fegyelmezési eszköznél, például sarokba állításnál vagy kedvenc játék elvételénél nem lehetséges, mert a gyermek neheztel, és nem akar beszélgetni. A szülői szeretet kimutatása a fegyelmezés után azért is fontos, mert ezáltal tudja a szülő kimutatni, hogy nem a gyermeket utasítja el, hanem csak a viselkedését.

3. A gyermekekre állandóan felügyelni kell. Sok szülő állandóan kiabál és veszekszik a gyermekkel minden eredmény nélkül. Azt a tanárt vagy táborvezetőt, aki egy csoport gyermeket haraggal akar kordában tartani, nagy csalódás fogja érni. A gyermekek fel fogják fedezni, hogy a felnőtt milyen messzire megy el, mielőtt bármit tenne, és mindig a végsőki fogják a húrt feszíteni.

4. Káros a drága és gyakori ajándék. Ha a gyermek azt érzi, mindent megkaphat, amit csak akar, nem fog semmit megbecsülni. Ezenkívül megfosztjuk az örömtől, ha túl sokat adunk neki. Ha sohasem engedjük meg, hogy kíváncsi legyen valamire, sohasem örülhet annak, hogy megkapja. Ha előre megveszünk neki mindent, nem fog örülni neki, mert nem vágyott rá. A gyermekkel meg kell tanítani az átmeneti lemondás izgalmát.

5. A szeretet és fegyelem között kényes az egyensúly. Fontos a két tényező kölcsönhatása, és ez az alapja a sikeres nevelésnek. A két véglet, az elnyomás és az engedékenység egyformán árt a gyermeknek. Ezekben az esetekben a fegyelmezést rosszul alkalmazzák. De legfontosabb dolog a szülői szeretet. Enélkül a gyermekek elhervadnak. Példa: A XVIII. században II. Frigyes 50 újszülöttel végzett kísérletet. Nevelőanyák szoptatták és fürdették a kicsiket, de nem volt szabad beszélni hozzájuk és szeretni őket. A király azt akarta látni, hogy milyen nyelven fognak beszélni a gyermekek, ha nem hallanak semmilyen szót. Mind az 50 csecsemő meghalt. Ugyanis az első életévben az anya-gyermek kapcsolat nélkül a gyermek nem marad életben.

Nemcsak a szeretet hiánya káros a gyermekekre, hanem a „túlzott szeretet”, vagy majomszeretet is. Egyes gyerekeket az ront el, amit szeretetnek tartanak. Ez megnyilvánulhat engedékenységekben vagy a gyermek túlzott védelmében. Nem engedik meg, hogy az ésszerűség határain belül a gyerek kockázatot vállaljon, mely szükséges volna a növekedéshez és fejlődéshez is. A túlzott védelem másik káros következménye a hosszabb ideig tartó érzelmi éretlenség.

Előfordul, hogy az apa szigorú, az anya pedig túl engedékeny. Ebben az esetben a gyermek egyik szülőt sem tiszteli, mert rombolják egymás tekintélyét. Sok agresszív serdülő került már ki ilyen tekintélyromboló közegből. Az egészséges és felelősségteljes gyermek neveléséhez meg kell találni a szeretet és irányítás közti egyensúlyt.

ÖSZTÖNZÉS A HELYES VISELKEDÉSRE

Kérés: A gyermeket elsősorban kéréssel kell a helyes viselkedésre ösztönözni. A kérés nem jelent engedékenységet vagy határozatlanságot, csupán az utasítás megértőbb formáját. Kérésre általában a gyermek sértődés nélkül, örömmel végzi a feladatát.

Utasítás: A kérés nem mindig elegendő. Ilyenkor erősebben kell fellépni és parancsot adni. A parancs ne haladja meg a gyermek képességeit. Minél többször alkalmaz a szülő tekintélyelvű módszereket, mint például a parancs, szidás, korholás, kiabálás stb., annál kisebb lesz ezek hatásfoka.

Pozitív és negatív ráhatás: Pozitív ráhatás az, mikor a gyermek helyes viselkedését jutalmazzuk, negatív ráhatás pedig, ha a helytelen viselkedést büntetjük. Nem helyes ezeket a technikákat érzelmi gondozás helyett használni. A módszer túlzott alkalmazása esetén a gyermek nem érzi szülői szeretetét, mert feltételhez kötött a magatartás megváltozása, és figyelmen kívül hagyja a gyermek érzelmi szükségleteit. Ha csak ezen a módszeren alapul a gyermeknevelés, a szülő nem tudja közvetíteni a feltétel nélküli szeretetet gyermekének. A módszer másik gyenge pontja, hogy azt tanulja meg belőle, hogy jutalomért cselekedjen, és a „mi a hasznom belőle?” szemlélet alakul ki benne. A módszert olyan visszatérő magatartásbeli problémák esetében célszerű alkalmazni, mikor a gyermekben sem megbánás, sem dac nincs.

A büntetés: Veréssel bárki tud fegyelmezni. Ez nem igényel tehetséget. Sok szülő azért büntetközpontú, mert azt hiszi, hogy a fegyelmezés legfontosabb módszere a verés. Azonban a büntetés bizonyos helyzetekben káros is lehet. Be kell tartani a sorrendet. Először adjuk meg a feltétel nélküli szeretetet, és csak utána fegyelmezzünk. Ez pozitív szülő-gyermek kapcsolatot eredményez, és a testi fenyegetést minimálisra csökkenti. A gyermek csak akkor képes fegyelmet tanulni, ha elégedett, nem fél, biztonságban érzi magát, és azt is érzi, hogy szülei szeretik és elfogadják. Ha a gyermek

érzelmileg hiányt szenved, akkor nem várható el tőle a fegyelem. A büntetés önmagában nem eredményezhet mást, mint kudarcot.

Büntetést kell alkalmazni dac esetén, mely nyílt ellenállás a szülői tekintéllyel szemben, az engedelmisség megtagadása. A büntetésnek összhangban kell lenni a kihágás súlyával. De rugalmasnak is kell lenni. A büntetést lehet enyhíteni, ha enyhítő körülmény merül fel, és megfordítva.

A testi fenytés hátrányai: Ha a fegyelmezés alapvető eszközeként alkalmazzuk, a gyermek bűntudatérzéke nagymértékben gyengül. A gyakori és kemény bántalmazás akadályozza a lelkiismeret kifejlődését. Sokan a bűntudatot káros érzésnek minősítik. Pedig csak a nagymértékű bűntudat ártalmas, de megfelelő arányban szükséges a lelkiismeret kifejlődéséhez. Ugyanis az a jó, ha a lelkiismeret tartja megfelelő határok között a magaviseletet, és nem a félelem vagy semmi. A testi fenytés másik káros következménye az azonosulás a büntetővel. A gyermek azonosul a büntető szülővel, és arra a meggyőződésre jut, hogy az agresszív és büntető magatartás a helyes. Felnőttként ugyanúgy fog gyermekeivel bánni, mint ahogy ővele bántak szülei. Akkor legkárosabb büntetni a gyermeket, mikor őszinte megbánást érez.

BIZTONSÁGÉRZÉS NYÚJTÁSA A GYERMEKNEK

A csecsemő anya nélkül bizonytalanságban érzi magát. Hangos sírásra fakad, ha anyja magára hagyja annak ellenére, hogy nincs kielégítően szüksége. A kisgyermek számára ez a világ bizonytalan, és tele van veszéllyel. Viszont ha az anyja ölébe veszi és szeretgeti, akkor a gyermek megnyugszik, és biztonságban érzi magát. A csecsemő biztonságát tehát az anya szerető jelenléte biztosítja leginkább. Az eldobott gyermekek teljes bizonytalanságban érzik magukat.

Később a gyermekkorban (2–12 év) is igénylik a gyerekek a szülők figyelmét, szeretetük megnyilvánulását, és védelmet keresnek a szülőknél. Ha ezt megkapják, akkor biztonságban érzik magukat, s ez szükséges is személyiségük fejlődéséhez. A gyermek számára büntetés, ha anyja azt mondja neki, hogy nem szereti. Az ember életét azok formálják, akik szeretik, de azok is, akik megtagadják tőle szeretetüket. A gyermek fél a sötétől. Ez számára nem más, mint a szülőktől való kényszerű elkülönítés. A gyermek a szülőtől való elszakítás félelmét a sötétségre vetíti át.

A szorongó gyermek: A szorongás oka belül a személyiségben keresendő. A szorongás kialakulásának okát nem könnyű nyomon követni. A pszichológusok erre vonatkozóan fontosnak tartják az ún. magzatkori tapasztalatokat. Amikor egy nő méhében gyermeket hord, a gyermek az ő keringési rendszeréhez tartozik. A veszély pillanatában a vér kémiai összetételében változás következik be, adrenalin ömlik be a vérkeringésbe. A magzat ezt a hatást megtapasztalja. Ha egy nő a terhesség idején folyamatosan zaklatott, a születendő gyermek érzékeli és megőrzi a zavar üzeneteit. Ezt a vér kémiaja és az izomösszehúzóds közvetíti. Az üzenetet a magzat így fordítja le magának: ez a világ, melybe érkezel, nagyon bizonytalan. A gyermek születése után is érzékeny szülei viselkedésére. Az ideges kezek, hirtelen mozdulatok, hangoskodás, veszekedés, mind a szorongás üzenetét erősítik. Ez az üzenet egy életre elraktározódik a gyermek agysejtjeiben és idegrendszerében.

A biztonságérzés erősítése: Elsősorban a szülő feladata. Nemcsak anyagi, hanem lelki, szellemi biztonság is szükséges. Az iskolai nevelésnek is olyannak kell lenni, hogy a biztonságérzést erősítse. Mivel a biztonságérzés alapja a tiszta lelkiismeret és a törvény betartása, az erkölcsi törvényeket tanítani kell, és betartását számon kell kérni. A gyermekek abból merítik a biztonságérzésüket, hogy tudják, hol vannak a határok, és ki fogja azokat velük betartatni. Ha otthon megfelelő a légkör, a gyermekek nagy biztonságban élnek. Amíg a határok között maradnak, nem kerülnek bajba, és a család boldog. Ezt jelenti a családi demokrácia, nem pedig azt, hogy nem állítunk fel határokat, vagy a szüleikkel dacoiva a gyermekek állítják fel saját határaikat.

ELFOGADÁS ÉS ELISMERÉS

Szükséges, hogy a szülő, nevelő megértse és elfogadja a nevelt személyt olyannak, amilyen. Ez azért is fontos, mivel az énkép annak eredménye, amit mások helyesen vagy helytelenül mondtak rólunk. Ha a szülő azt mondja gyermekének, hogy csúnya vagy tehetségtelen, akkor neki is ez lesz a véleménye magáról.

Sok szülő és nevelő csak a rosszat látja meg tanítványában, és csak azt teszi szóvá, mondván, hogy a nevelés feladata a rossz kiküszöbölése. Ez igaz. De a rossz kiküszöbölését könnyebben elérhetjük a jó dicséretével, mint a rossz bírálatával. Van szülő, aki kényszerítő eszközként használja gyermeke iránti szeretetét, és megvonja azt tőle, ha nem teljesíti akarátát. Például nem szereti, ha megbukik, vagy nem sikeres. Az ilyen szülő komoly érzelmi feszültségnek teszi ki gyermekét. A fiatalok különösen érzékenyek a lekicsinylésre. Biztatásra és dicséretre van szükségük ahhoz, hogy ellensúlyozzák csüggesztő tapasztalataikat.

A SZEMÉLYISÉG KIALAKÍTÁSA

A gyermek személyiségének kialakítása elsősorban a szülők feladata, de az iskolának és a tanároknak is fontos szerepük van benne. Meghatározó a gyermekkor. Élete kezdetén a kisgyermeknek az emberi szeretet melegét és a szülői gyengédség biztonságát kell kapnia. Személyiségünk magva lényegében az élet első hét évében alakul ki. Életünk további részében megtartjuk azokat a lelki jellemvonásokat, melyek hét éves korunkra kialakulnak. Az első hét év alatt szerzett lelki, érzelmi sebeket valamilyen módon egy életen át magunkon viseljük. Előfordulhat, hogy életünk során bizonyos körülmények hatására ezek a sebek begyulladnak. Tehát nemcsak mi magunk vagyunk sorsunk irányítói, hanem mások is formálnak minket.

A csecsemőnek (az első két év) leginkább gyengéd szeretetre van szüksége, amely elsődlegesen a tapintás érzékén keresztül adható át. Ha ebben az időszakban a csecsemőt nagyon szeretik, akkor úgy nő fel, hogy képes lesz másokat önmagukért szeretni. Fontos, hogy a csecsemőnek a biztonság, a gyengédség és a szeretet legyenek az első benyomásai. A csecsemőt még szabad kényeztetni.

A gyermekkor a 3–12 év közti időt öleli fel. Ez alatt az idő alatt kezd a gyermek megalapozni saját személyiségét. A nevelés két véglete a túlzott gondoskodás és visszautasítás, mindkettő káros. Akire túlzottan vigyáznak, annak nem lesz önbizalma, nem tud majd dönteni, és az élet nehézségein nem tud majd úrrá lenni. A legnehezebb a gyermekkor idején a szocializációra való nevelés. Az énközpontú csecsemőt meg kell tanítani a gyermekkorban, hogy osztozzék másokkal, illetve működjön velük együtt. A személyiséggé válás és a kapcsolatteremtés kettős erőfeszítése zavart okozhat, és a gyermek beléphet az ellenállás korába. Ötéves korukra azonban általában kigyógyulnak ebből. A gyermekkor legnagyobb problémája a fegyelmezés. Irányelv, hogy csak annyi utasítást adjunk, ami feltétlenül szükséges, és ellenőrizzük, hogyan hajtják végre. A túl sok utasítást a gyermek értelmetlennek látja, és tiltakozik ellene. Ebben az időszakban kell megtanulnia a gyermeknek az önfegyelmézést, mely felválthatja a szülői fegyelmezést. Csak gyakorlat útján tudja a gyermek kifejleszteni önbizalmát és felelősségtudatát.

Másik probléma a gyermek féltékenysége testvéreire. Ez megelőzhető, ha a rangidősnek bizonyos jogokat adunk, vagy megkérjük, hogy segítsen ellátni a kisebbeket.

IRODALOM

1. Ross Campbell: How to really love your child, Victor Books, SP Publication, Wheaton, Ill. 60187, USA, magyar fordítás: Éltre szóló ajándék, Harmat Kiadó, Budapest, 1997.
2. James Dobson: Dare to Discipline, magyar fordítás: Fegyelmezz! Megéri! Keresztény Ismeretterjesztő Alapítvány, Budapest, 1997.

A Módszertani Közlemények örömmel tesz eleget annak a felkérésnek, melyet Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola főigazgató helyettese, a neveléstudomány kandidátusa szerkesztőségünkhöz intézett, hogy adjunk rendszeresen folyóiratunkban hírt az Alkotó Pedagógusok és Nevelőintézmények Egyesületének (APNE) munkájáról, tevékenységéről. Az egyesület Debrecenben dr. Petrikás Árpád egyetemi tanár kezdeményezéséhez tartozott, közel 36 intézmény közreműködésével. Ők halála után is tovább szeretnék folytatni a professzor úr által elindított munkát, sőt újabb iskolákat is szeretnének megnyerni az ügynek. Ennek a nemes szándéknak eleget téve, adjuk most közre a hozzánk küldött APNE-iskolák írásainak egy-két, hogy kedvet teremtsünk másoknak is a csatlakozáshoz. A további írások közlését is szívesen vállaljuk, annál is inkább, mert valóban iskolai műhelymunkákról adnak számot, kiérlelt gyakorlati tapasztalatokat összegeznek a szerzők.

DR. DOBCSÁNYI FERENC
főszerkesztő

SZABÓ IMRÉNÉ
igazgató
Kazinczy Ferenc Általános Iskola
Miskolc

A Kazinczy Ferenc általános iskola pedagógiai munkájáról

*„Az iskolát úgy tekintem,
mint az emberiség kertjét.”
(Németh László)*

Iskolánk, a Kazinczy Ferenc Általános Iskola Miskolc város Avas-Dél lakóközösségének első iskolájaként 1975-ben nyitotta meg kapuját. Jellegetesen nagyvárosi lakótelepi iskola vagyunk. Ma is 800 fő feletti tanulólétszámmal dolgozunk. Az iskolánkban 61 pedagógus tanít, 25 egyéb dolgozóval kiegészülve végezzük pedagógiai munkánkat.

TANULÓINK ÉS A SZÜLŐI HÁTTER

Tanulóink 43%-a az iskolakörzetben él, 57% körzeten kívüli (9% vidékről jár be). A családok 70-75%-a tízemeletes házakban él, a többiek családi vagy sorházban.

A szociális helyzet a '90-es években megromlott, a gazdasági, társadalmi változások kedvezőtlenül hatottak a családok életére, ma sokan komoly anyagi problémákkal élnek. Magas a munkanélküliek aránya is. A tanulói összetétel heterogén: képességek és anyagi helyzet alapján egyaránt.

Pedagógiai programunk szerint mi arra vállalkoztunk, hogy olyan általános iskola kívánunk lenni, „amely minden értelmileg ép gyermeket eljuttat egy bizonyos alapszintig ismeretanyagban, készségben, képességben. Alkalmassá teszi a tanulmányok folytatására, a társadalmi munkamegosztásba való későbbi bekapcsolódásra és a testileg, szellemileg, erkölcsileg egészséges életvitelre. Ugyanakkor iskolánk meg akar felelni speciális képzés (emelt szintű nyelvtanítás) keretében azon szülők és gyermekek igényeinek is, akik az elit iskolák valamelyikében kívánják tanulmányaikat folytatni.”

Tehát mi iskolája vagyunk minden gyermeknek, aki iskolánkat választja. Pedagógiai munkánkban minden nap meg kell vívunk harcunkat az eredményekért. Ennek gyümölcsét, szakmai mutatóinkat jónak minősítjük.

TEVÉKENYSÉGI RENDSZERÜNK

A struktúránk:

- 1975-től angol tagozatos iskola vagyunk, 1990-től az 1. osztálytól tanítunk idegen nyelvet: a Zsolnai-féle NYIK-es osztályban németet, a többiben angolt. Emelt óraszámban a 3. osztálytól. 1999-től az „a” osztályunk magyar-angol két tanítási nyelvű osztály lett.
- A „b” osztályok a Zsolnai-féle NYIK-program szerint tanulják az anyanyelvet, irodalmat – sajátos pedagógiával –, de csak az alsó tagozat 1–4. évfolyamán.
- A „c” és „d” osztályok általános tantervűek. A „d”-sek alacsonyabb létszámúak, hogy a gyengébb képességű tanulókkal eredményesebb lehessen a munka. (Az új program szerint a „c”-sek báboznak – komplex művészeti nevelés keretében.)

Az 1998-ban hatályba lépett pedagógiai programunk már évfolyamonként 3-3 tanulócsoporthoz tervez; jelenleg a felső tagozaton még 4-4 osztály működik. A felső tagozaton egységes tantervű a képzés.

1985-ben kaptam vezetői megbízásomat. Akkor 1360 fős tanulólétszámmal működött iskolánk. Tudtam, a feladatot – korszerű tartalommal és módszerekkel – csak úgy oldhatom meg, ha csatlakozom a debreceni KLTE Neveléstudományi Tanszék köré csoportosuló önfejlesztő iskolák közösségéhez. Így köteleztem el magam, magunkat – vállalva a rendszeres tanulást, a programokon való részvételt, a közös munkát.

Első együttes tevékenységünk a pedagógusközösség belső működésének feltárása és elemzése volt. (A Pedagóguskutatás című elemzéshez így mi is hozzájárultunk.) Szorongva készültünk a feladatra, hisz tantestületünkben addig nem volt gyakorlata a tudományos igényességgel összeállított kérdőíves felmérésnek. Izgatottan vártuk az eredményt is. Az összegzés világossá tette, komoly erőfeszítéseket kell tennünk annak érdekében, hogy rendszerezettebben, tudatosabban – így eredményesebben is – végezhessük munkánkat. Ehhez megvolt a törvényi háttér is, hisz az oktatásról szóló 1985. évi I. tv. szakmai önállóságot biztosított a nevelési-oktatási intézmények számára.

A felmérés alapján kirajzolódtak a fejlesztésre váró pedagógiai feladatok:

- a tanítás-tanulás folyamatának korszerűsítése (tartalom és módszer terén),
- a gyermekközösség szervezése – diákönkormányzat az iskolában,
- nevelőtestületünk demokratizmusa.

Segítették ebben a munkában azok az iskolák, amelyek különböző szakmai programokra vállalkoztak. Az elméleti iránymutatást a folyamatos együttműködés biztosította.

Megismerkedtünk a rendszerelmélettel, a pedagógiai programkészítés tartalmi és formai követelményeivel, foglalkoztunk aktuális pedagógiai kérdésekkel – minden olyan területtel, mely igényként jelentkezett.

Változatos munkamódszerekkel dolgoztunk:

- szakmai napok, melyeket iskolák tartanak, így megismerkedtünk egymás szakmai munkájával;
- iskolakonferenciák, melyekre jó színvonalú iskolák vállalkoztak egy-egy fejlesztési ciklus lezárásaként;
- nyári táborok, melyek egy-egy pedagógiai kérdésre szerveződtek.

A fórumok, regionális tanácskozások elméleti megalapozást adtak a munkához; s óriási szellemi bázist jelentettek a belső kiadványok. A szakmai anyagok konkrét segítséget is adtak a folyamatos fejlesztéshez, hiszen az iskolákban – az iskolai élet egyes területeiről – készültek. Az országosan elismert szakemberek előadásai révén közel kerültünk a korszerű szakirodalomhoz. Kitágult pedagógiai horizontunk.

A '90-es években tovább fejlődött pedagógiai munkánk. Először munkaközösségekben dolgoztunk, majd 1994-től létrehoztuk az Alkotó Pedagógusok és Nevelőintézmények Egyesületét (APNE).

A fejlesztésre kijelölt területeken az alábbi lépéseket tettük meg:

1. A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATÁBAN

– 1986-ban indult iskolánkban – a „b” osztályokban – az anyanyelv NYIK-program szerinti tanítása. Pedagógiáját elfogadták a kollégák, a gyakorlatban is jó eredmények születtek, ugyanis a tanulók elsajátítják az önálló ismeretszerzés gyakorlatát. Új pedagógiai programunk szerint már csak az alsó tagozatban működik – az eltérő műveltségi tartalom miatt.

– 1989-ben a B-A-Z Megyei Pedagógia Intézet felkérésére bekapcsolódtunk a diagnosztikus vizsgakísérletbe, melyet a szegedi JATE Neveléstudományi Tanszéke irányításával végeztünk, s a 3 éves kísérlet után 1992-ben saját teljesítménymérési rendszert dolgoztunk ki – a kísérleti tapasztalatok alapján. Teljesítménymérési rendszerünk beépült a mai pedagógiai munkánkba is. Vizsgatapasztalatainkat a MPI kiadványban összegezte.

– 1990-ben készítettük el első pedagógiai programunkat. Ekkor iskolai életünkben jelentős változások történtek:

- egyműszakossá vált iskolánk,
- fejlesztő osztályokat hoztunk létre – alacsonyabb létszámmal,
- a lányok részére technika helyett háztartástant kezdtünk tanítani – minisztériumi engedéllyel,
- 8 évre szóló képességfejlesztő programot dolgoztunk ki, de később anyagi okok miatt csökkentettük a tevékenységi kört,
- pályázatok segítségével könyvtárunkat médiatárrá fejlesztettük.

– 1991-től próbálkoztunk a differenciált oktatás továbbfejlesztésével, a matematikát nívcsoportos oktatással tanítottuk, de pénzügyi okok miatt megszakadt a gyakorlata.

– 1992 a helyi tantervkészítés első próbája volt. Kollégáink a MPI által szervezett tanfolyamon készültek fel az elméleti ismeretekre, majd ezek birtokában a történelem szakmai munkaközösség elkészítette az „Ember és társadalom” tantárgyi blokk helyi tantervet. Megjelent a MPI gondozásában.

– 1993-ban szakmai filmet készítettünk iskolánk pedagógiai munkájáról: összegeztük új lépéseinket, eredményeinket.

– 1994-ben bevezettük az 1. évfolyamon – felmenő rendszerrel tervezve – a Fifti-fifti alternatív tantervet, mely előkészítette iskolánkban a helyi tantervfejlesztés gyakorlatát.

– 1995-ben a KOMA pályázaton elismerésben részesültünk a Fifti-program tantervéért és a vizsgarendszer eredményeiért.

– 1996-ban a Calibra Kiadó megbízásából 6 tantervet készítettünk.

– 1997-ben elkészült iskolánk helyi tanterve – amely megfelel a NAT követelményrendszerének, s a KOMA I M Ft-os jutalomban részesítette tantestületünket.

– 1998-ban megismerkedtünk a magyar-angol kéttannyelvű oktatással, pályáztunk Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzatához.

– 1999-ben indult az 1. osztályban a kéttannyelvű oktatás.

TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK

A tanórán kívül számos iskolai foglalkozás biztosítja a differenciált fejlesztést:

- a tehetségekkel szakkörben, képességfejlesztő foglalkozásokon készülünk a versenyekre;
- a gyengébbeket felzárkóztatással segítjük.

2. A GYERMEKKÖZÖSSÉG SZERVEZÉSÉBEN – DIÁKÖNKORMÁNYZAT AZ ISKOLÁBAN

Nevelési feladataink megoldásában segít a Kazinczy Diákönkormányzati Egyesület. A DÖK szervezi a diákok életét. Iskolapolgár szemléletű diákönkormányzatunk azt jelenti: minden tanuló tagja a DÖK-nek. Tanácsokba szerveződnek, s irányítják a tanulók mindennapi életét pedagógusok segítségével. A DÖK mind az alsó, mind a felső tagozatban működik.

Az Osztálytitkárok Tanácsa a gyermek- és diákjog érvényesítését segíti. További tanácsok:

- Ügyeleti Tanács,
- Tanulmányi Tanács,
- Kulturális Tanács,
- Környezetvédelmi Tanács,
- Egészségnevelési Tanács.

A DÖK irányítja iskolánkban a versenyrendszert is. Széles körű háziverseny-rendszerünk van, s bekapcsolódunk a városi, megyei szintű rendezvényekbe is.

VERSENYEREDMÉNYEK

Országos hírű bábcsoportunk van: a Zsarátnok Bábcsoport. 1994-ben szerveződött. Az Egri Országos Bábfesztiválon szerzett elismerések:

- | | | |
|-------|---------|------------------------|
| 1994. | 1. hely | Csíkos halacska; |
| 1995. | 3. hely | Háry János; |
| 1996. | 1. hely | Három kismalac; |
| 1997. | 2. hely | Bartók – Látomások; |
| 1998. | 2. hely | Bartók – Magyar képek; |

1996-ban az V. Országos Angol Nyelvű Drámafesztiválon országos 1. helyezést értek el.

Legtöbb siker a következő területeken születik: angol nyelv, magyar nyelv és irodalom, földrajz, biológia, rajz. Jól szerepeltek tanítványaink az ének-zene és az informatika területén is.

HAGYOMÁNYOK

1988-tól viseli iskolánk Kazinczy Ferenc nevét. Ennek jegyében kiemelt szerepet kap nyelvünk ápolása, identitásunk erősítése.

Minden évben megrendezzük a Kazinczy Színházat, mely az éves kulturális munka összefoglalója. Legnagyobb esemény életünkben a Kazinczy-iskolnapok rendezvénysorozata – minden év márciusában.

JELKÉPEINK:

- Kazinczy gondolata: „A hazai nyelv a nemzeti szeretetnek legszorosabb kapcsa.”
- iskolazászló,
- iskolai emblémák,
- nyakkendők,
- Kazinczy-plakett (a 8 éven keresztül kiemelkedő tanulók kapják),
- Kazinczy-díszoklevél (tanulók, pedagógusok, szülők kapják),
- Kazinczy Krónika,
- Kazinczy Iskolaújság (évente 1-2 alkalommal jelenik meg),
- Kazinczy Színház.

3. A NEVELŐTESTÜLET DEMOKRATIZMUSA

Tantestületünk a minimális létszámváltozás eredményeként szinte állandó. Változás nyugdíjazás miatt van. A jelenlegi tantestület átlagéletkora 43 év, nők-férfiak arány 52:9; GYES-en 3 kolléga nő van.

A tantestület szakmai közösségekben dolgozik. A NAT műveltségi területeinek, részterületeinek megfelelően a 3. évfolyamtól vertikális rendszerben.

AZ ISKOLÁBAN VEZETŐI TESTÜLETEK MŰKÖDNEK

Felnőttek testülete:

- *Vezetői Testület* – az iskolában folyó pedagógiai, gazdasági, személyzeti, munkaerő-gazdálkodási munka átfogó irányításában, ellenőrzésében tanácsadó, döntést előkészítő funkciót tölt be.
- *Pedagógiai Testület* – konzultatív, véleményező és javaslattevő joggal bír.
- *Ifjúságvédelmi, Fegyelmi Testület* – korszerű nevelési módszereket javasol, alkalmaz a tanulók személyiségének fejlesztésére. Szükség esetén eljárást kezdeményez.

Felnőttek és gyermekek testülete:

- DÖK felnőtt és gyermek vezetőség

Pedagógiai munkánk értékelése „önkontroll” jellegű. Folyamatos, de évenként beszámoló készül: félévkor és év végén.

SZAKMAI FELKÉSZÜLTSGÜNK MUTATÓI

Tisztségek, megbízások:

- Iskolánk gyakorlatot biztosít a Miskolci Egyetem angol nyelvszakos hallgatóinak (3 fő vezetőtanár).
- A Kossuth Gimnázium 5. éves pedagógia szakos hallgatói iskolánkban végzik gyakorlatukat (szakvezető tanítókkal).
- Három kolléga szaktanácsadó a B-A-Z Megyei Pedagógiai Intézetben, egy kolléga a MVPI-ben.
- Az iskolavezetés mindhárom tagja, s további egy fő a tantestületből szerepel az Országos Szakértői Névjegyzéken.

Továbbképzés:

- Iskolánkban rendszeres a továbbképzéseken való részvétel.
- Tantestületünkben 16 fő szerzett diplomát, vagy jelenleg is tanul felsőfokú intézményben.

Pályázatok:

- Rendszeresen készítünk pályázatot, utóbbi időben kevesebb sikerrel.
- 1997-ben tantestületünk elismerésben részesült a helyi tanterv elkészítéséért, mely bekerült az országos tantervbankba.

4. INTÉZMÉNYI MINŐSÉGIRÁNYÍTÁS

Pedagógiai munkánk fejlesztése – az iskola bemutatása alapján is értékelhetően – az elmúlt 15 évben folyamatos volt. Tervezését sokszor külső tényezők is befolyásolták, tehát nem mindig a belső – szakmai – szempontok vezérelték.

Pedagógiai programunk készítését széles körű tájékozódás előzte meg. Készítettünk helyzetértékelést szülői, tanulói és pedagógusi körben egyaránt. Ezek ismeretében foglalmaztuk meg az új pedagógiai programunkban:

- céljainkat,
- küldetésnyilatkozatunkat,
- az általunk meghatározott minőségfogalmat, mely „gyermekképünk”-ben ölt testet.

A fentiek ismeretében meg tudtuk határozni értékeinket is, melyek mentén rendeződtek feladataink. Az önelemzés segített fejlesztési programunk kijelölésében is. Eddig jutottunk 1997-ben.

Ma – 1999-ben – az a feladatunk, hogy fejlesztő továbbképzésekkel elsajátítsuk a „minőségbiztosítás” elméleti és gyakorlati ismereteit, s megkezdjük rendszerépítő munkánkat. Ehhez helyzetértékelésünk segítséget ad.

5. MIT KAPTUNK AZ ELMÚLT 10-12 ÉVBEN AZ APNE-TŐL?

Olyan pedagógiai műhelyben dolgozhatunk, amely mindenkor választ keres és választ ad a „szakma” aktuális kérdéseire.

Ma is változatosak munkamódszereink: műhelybeszélgetések, fórumok, iskolakonferenciák stb. Közösséget teremtett, jól tudunk együtt dolgozni.

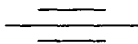
6. MIT ADOTT A KAZINCZY FERENC ÁLTALÁNOS ISKOLA AZ APNE-NEK?

A kezdeti tartózkodó magatartás után aktív lépésekre szántuk el magunkat:

- Vállalkoztunk szakmai napok szervezésére (diákönkormányzat, korszerű tanítási módszerek témában).
- 1993-ban a miskolci Vörösmarty Mihály Általános Iskolával közösen szerveztük meg a II. Nyári Pedagógiai Tábor – nagy sikerrel.
- 1995-ben – iskolánk 20. évfordulója alkalmából csatlakoztunk az APNE Pedagógiai Önarckép sorozatához. Elkészült a „Tükör” c. kiadványunk, mely pedagógiai munkánk összefoglalójaként jelent meg.
- 1997-ben – az APNE-val közösen megszerveztük a XX. Iskolakonferenciát – melyre aktuális iskolai kiadványaink készültek:
 - Pedagógiai programtervezet,
 - Helyi tanterv,
 - Teljesítménymérési gyakorlatunk összefoglalása.

Ebből az alakalomból összegeztük az iskolakonferenciák történetét is.

Az együttműködés gyümölcsöző. Történetünk első szakasza – dr. Petrikás Árpád elnök úr halálával – lezáródott. Mi – önfejlesztő iskolák vezetői – szeretnénk egyesületünket továbbra is működtetni.



SIPOS VIKTOR szaktanár
Széchenyi István Általános Iskola
Milota

Másodfokú egyenletek és egyenlőtlenségek grafikus megoldásának szemléltetése

Az általános iskolai anyagban gyakran nehézséget okoz a tanulóknak az egyenletek és egyenlőtlenségek grafikus megoldása, sőt tapasztalat szerint még a középiskolában is adódnak problémák ennél az anyaggrésznél.

Az általános iskolában nehezíti a helyzetet még az is, hogy a lineáris kifejezésekben az algebrai megoldást a tanulók már ismerik, ezért könnyen előfordulhat, hogy feleslegesnek tartják a grafikus megoldást, ha pedig másodfokú kifejezés is előfordul (pl. $x^2 < x + 6$ stb.), akkor az előforduló függvények ábrázolása, a függvényértékek nagyság szerinti összehasonlítása, a síkrészek elkülönítése a relációjeleknek megfelelően hosszadalmasnak és bonyolultnak tűnik.

Ennek az anyaggrésznek a szemléltetésére készítettem (barkács eszközökkel) a következő eszközt (lásd a mellékelt ábrát). A koordináta-rendszer papírral beborított rajztáblára készült. A tábla mérete: 35 cm x 50 cm. Az y -tengely a rajztábla közepén (függőlegesen), az x -tengely pedig a rajztábla aljához közel helyezkedik el. Az egység mindkét tengelyen 4 cm. A számskála az y -tengelyen

0-tól 9-ig tart (negatív koordináták nem szerepelnek), az x -tengelyen -3 -tól $+3$ -ig van kijelölve a beosztás. A síkon a rácsponatok és a hozzájuk tartozó koordináták szintén jelölve vannak. Az $f(x)=x^2$ függvény grafikonja parabola-alakúra hajlított drótszálból készült, amely rögzítve van a rajztáblán. A rögzítés öt helyen történt kis méretű szegekkel.

A rajztábla két oldalsó szélén „félíg bevert” szegek vannak. (2x3 db), arra a célra, hogy azokra különböző helyzetben hurkapálcákat lehessen helyezni a lineáris függvények grafikonjának megfelelően. A hurkapálcák egyik végén vékony drótból formált kampó van, így a pálcát az egyik szegre ráakasztható, azaz a hurkapálcák helyzete rögzíthető. Így több lineáris függvény adható meg. A szegek a tábla két oldalán helyezkednek el olyan módon, hogy a hurkapálcákat el lehessen úgy helyezni, hogy a lineáris függvény grafikonja a parabolát rácsponatokban metssze. Ezáltal a következő lineáris függvények adhatók meg:

$$g(x) = x+6, \quad g(x) = 4, \quad g(x) = -x+6.$$

Természetesen a szegek másképp is elhelyezhetők, illetve további szegek alkalmazásával lehet bővíteni a bemutatható lineáris függvényeket. A rácsponatokra illeszkedő metszéspont sem követelmény.

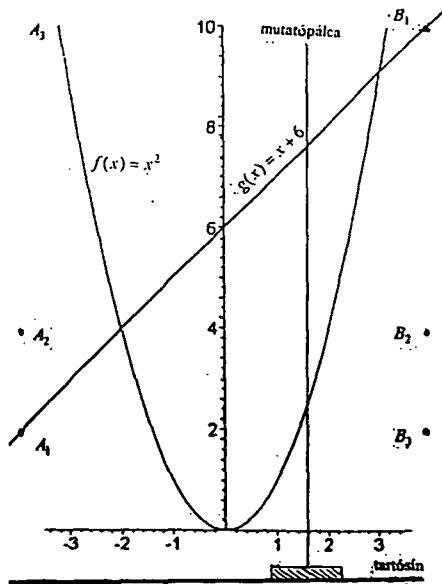
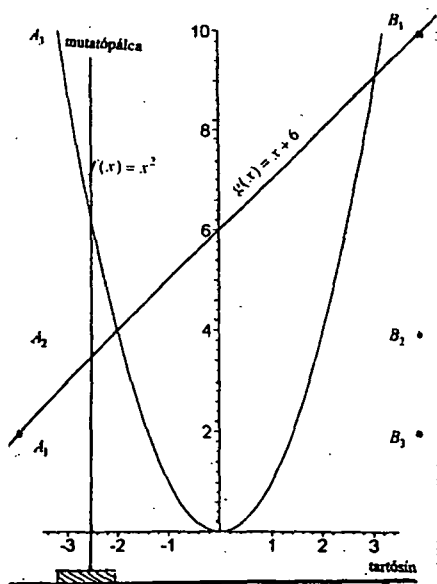
A metszéspontok abszcisszájának a leolvasását egy mutatópálcát (hurkapálcát) könnyíti meg, amely a rajzlap alsó részén az x -tengellyel párhuzamosan elhelyezett sínen mozgatható, s így a mutatópálcát az y -tengellyel párhuzamosan eltolódik.

A mutató beállítása után az x -tengelyen leolvasható az abszcissa-érték. Célszerű a mutatót balról jobbra mozgatni. Így bármely abszcissa-érték mellett szemléletesen megállapítható, hogy a lineáris függvény pontjának ordinátája és parabola pontjának ordinátája között a kisebb, a nagyobb, vagy az egyenlő reláció teljesül.

A leírt eszközzel az alábbi ábrák szerint szemléltethető az

$$x^2 > x+6, \quad x^2 < x+6, \quad x^2 = x+6$$

egyenlőtlenség, illetve egyenlőség grafikus megoldása.



Jelen példánkban

$$x^2 > x+6, \text{ ha } x < -2, \text{ illetve } x > 3;$$

$$x^2 < x+6, \text{ ha } -2 < x < 3;$$

$$x^2 = x+6, \text{ ha } x = 2, \text{ illetve } x = 3.$$

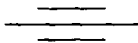
Természetesen az eszköz bővíthető: több lineáris függvény megadására is lehetőség van, a hurkapálca rögzítési helyeinek megfelelő kijelölésével.

Ha nagyobb méretben készül az eszköz, akkor érdemes az $f(x) = x^2$ normál parabola mellett az $f(x) = 2x^2$ vagy az $f(x) = x^2/2$ parabolát is kijelölni (drótszállal vagy más feltűnő módon). Ebben az esetben a lineáris függvényt megadó pálca elhelyezési lehetőségét is bővíteni kell.

Szerkesztői megjegyzés: A fenti eljárás (akár középiskolában is) felhasználható úgy, hogy négyzetmilli-méteres lapon megrajzoljuk az $f(x) = x^2$ parabolát, valamint a $g(x) = -px - q$ egyenest, majd egy derékszögű háromszögvonalzó egyik befogóját az x-tengelyen csúsztatva leolvashatjuk az

$$x^2 > -px - q, \quad x^2 < -px - q, \quad x^2 = -px - q \text{ (azaz } x^2 + px + q = 0)$$

megoldásait, esetleg azt, hogy nincs megoldás.



DR. TÁBORITÁNÉ PAULOVICS ERZSÉBET

Móra Ferenc Általános Iskola

Kecskemét

Motiválás az általános iskolai anyanyelvi órákon

Néhány ötletet szeretnék adni e témával kapcsolatban azoknak, akik a tízenéveseket tanítják.

Tudjuk, hogy az oktatás és nevelés a tanár és a tanulók közös tevékenysége. Maga a tanulás viszont a tanuló öntevékenysége, „önmozgása” formájában megy végbe. A nyelvtanulásban tehát döntő szerepe van a motivációnak. A motiválás hajtóerejére állandóan szükség van.

A tanulók életkori sajátosságainál fogva az általános iskolában a közvetlen, cselekvési motiváció érvényesül. Legtöbbször az hat motivációként, ha a tanuló *megszerette anyanyelvét*, ha jó feleletét megdicsérik. Különösen fontos a megfelelő légkör kialakítása, a tanulókkal való érzelmi kapcsolat, a kellemes közös munka a tanórán.

Minden gondolkodási folyamat tevékenység, amely valamely feladat megoldására irányul. A tanuló nem egyszerűen befogadja az általunk nyújtott ismereteket, hanem aktív tevékenység során sajátítja el. A gondolkodás „mozgósítása”, az *aktivizálás*, s ennek megvalósítása fontos célkitűzésünk.

A fokozatosság elvét szem előtt tartva lássunk néhány gondolkodtató feladatot:

1. Szócsata (Jó bemelegítésnek is.)

A játék megkezdése előtt két témát választunk; Pl. iskola – utca.

Akire a játékvezető rámutat, annak a tanulónak tárgyakat vagy személyeket kell megneveznie az iskolával, illetve az utcával kapcsolatban. Aki nem tud azonnal válaszolni, zálogot ad.

(Kérésünk lehet, hogy toldalekos vagy anélküli legyen a szó.) A zálogkiváltás módjai: nyelvtani szabályok ismerete, irodalmi memoriterek stb.

2. „Foghijas” szavak

A szóból vagy csak a magánhangzót, vagy pedig a mássalhangzót jelölő betűket adjuk meg, a többit a megfelelő jelzések helyettesítik. Pl. t–nt–r–m (a magánhangzót „–” jellel jelöljük), a megfejtés: tanterem,

(A „+” jel szolgálhat a mássalhangzók jelölésére.)

Vagy pl: –++– (megfejtése lehet; innen, erről stb.)

+–+– (megfejtése lehet; remeg, kapod stb.)

A feladat: A megadott jelek alapján alkossanak szavakat!

A tanár megnevezheti a szó szófaját is, kikötheti, hogy toldalékos alakú legyen stb.

3. Lottó

Sorszámozott szavakat diktálunk: Pl. 1/ hatszor,

2/ hat

3/ hatban,

4/ haton,

5/ hatból.

Azt a számot kell bekarikázni, pl. ahol található az alapszó, vagy ahol részleges hasonulás történt, vagy a kiejtés elve szerint írjuk stb.

Játszhatunk pl. a hangrendi illeszkedéssel is. Jelen példánkban mély hangrendű szavak szerepelnek, de összeállíthatjuk másképpen is a toldalékkal ellátott szavakat.

4. Építsünk piramist!

Kitűnő észtorna. Minden rejtvényben egy betűt adunk meg. A továbbiakban olyan szavakat (toldalékosak is lehetnek) kell a tanulóknak gyűjteniük, amelyek mindig két betűvel hosszabbak, középső betűjük viszont az általunk megadott betű, amely mellé közölhetjük a szavak szófaját is.

Pl: A megadott betű mellé gyűjtsetek igéket!

$$\begin{array}{c} \underline{\underline{á}} \\ - \underline{\underline{á}} - \\ - - \underline{\underline{á}} - - \\ - - - \underline{\underline{á}} - - - \end{array}$$

A megfejtés lehet:

$$\begin{array}{c} \underline{\underline{á}} \\ \underline{v} \underline{\underline{á}} \underline{g} \\ \underline{k} \underline{i} \underline{\underline{á}} \underline{l} \underline{t} \\ \underline{v} \underline{\underline{á}} \underline{s} \underline{\underline{á}} \underline{r} \underline{o} \underline{l} \end{array}$$

A piramis építéséhez úgy is hozzáfoghatunk, hogy – a leghosszabb szó kivételével – a többiből kettő-kettőt keresünk. Ha a leghosszabb szó pl. hét betűből áll, akkor két 5-, ill. két 3 betűs szóra van szükségünk. Ezekből az „elemekből” egy álló és egy hozzáragasztott fordított állású piramist kapunk. Az építést a „csúcsot” alkotó betűvel kezdjük. Ez alá az egyik 3-, majd az 5 betűs szót írjuk. Így jutunk el a hét betűs alaphoz. Ezután a másik 5-, illetve 3 betűs szót írjuk egymás alá, végül a kezdő betűvel a fordított piramis „csúcsával” zárjuk a sort.

Pl.:

$$\begin{array}{c} \underline{\underline{á}} \\ - \underline{\underline{á}} - \\ - - \underline{\underline{á}} - - \\ - - - \underline{\underline{á}} - - - \\ - - - \underline{\underline{á}} - - - \\ - - \underline{\underline{á}} - - \\ - \underline{\underline{á}} - \\ \underline{\underline{á}} \end{array}$$

A megfejtés lehet:

$$\begin{array}{c} \underline{\underline{á}} \\ \underline{P} \underline{\underline{á}} \underline{l} \\ \underline{A} \underline{p} \underline{\underline{á}} \underline{t} \underline{i} \\ \underline{k} \underline{a} \underline{n} \underline{\underline{á}} \underline{r} \underline{i} \underline{k} \\ \underline{n} \underline{y} \underline{\underline{á}} \underline{r} \underline{i} \\ \underline{v} \underline{\underline{á}} \underline{r} \\ \underline{\underline{á}} \end{array}$$

5. Totó

A totózásra kerül sor a tanórákon leggyakrabban. Bármelyik témánál szerepeltethetjük. A tanulóknak 13+1 „mérkőzést” kell megoldaniuk.

Pl.: Jelöljék 1-gyel az összeolvasást,

2-vel a részleges hasonulást,

x-szel az írásban jelölt teljes hasonulást.

Sorszám	„mérések”	Tipp	Ellenőrzés
1.	hozta	2	2
2.	Tóthtal	x	x
3.	fenjük	1	1
4.	adtuk	2	2
5.	játsszatok!	x	x
6.	ehhez	x	x
7.	megkér	2	2
8.	húzza	x	x
9.	fogta	2	2
10.	öntsd!	1	1
11.	dobta	2	2
12.	aztán	2	2
13.	abból	x	x
+1.	késsel	x	x

A kitöltött szelvényeket a szomszéd is ellenőrizheti. Telitalálatot többen is elérhetnek, így több győztes is lehet. A feladat nehézségi fokától függően értékelhetjük jelessel a 13+1 találatot.

Több évtizeden keresztül azt tapasztaltam, hogy sokkal könnyebb ismereteket rögzíteni, készségeket kialakítani a gyermekekben, mint a hiányokat pótolni. Építhetünk a tanulók rugalmas agyműködésére, feléleszthetjük, kihasználhatjuk a bennük még meglevő aktivitást – ami később csökken –, és élményszerűen megpróbálhatjuk elsajátíttatni az anyanyelvi ismereteket.

Óráinkon igyekezzünk a változatosságra törekedni, hiszen ha hosszabb időn át azonos típusú gyakorlatokat végeztetünk, megunják tanulóink és elfáradnak. Mindig újabb és újabb problémák elé kell ezért állítanunk őket.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Pedagógiai lexikon

Anyanyelvi tantárgy-pedagógia, Tankönyvkiadó, Bp. 1986.

Héjjas Endre – Váczy László: 100 játék

Lerchné Dr. Egri Zsuzsa: Nyelvtan – Helyesírás – Fogalmazás

Tankönyv az 5. osztály számára, Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1995.

BERECZKINÉ GYÓVAI ÁGNES

főiskolai tanársegéd

Szegedi Tudományegyetem

Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Lassus: „A hajnal szárnyas hírnöke” c. motettájának elemzése

A *motetta* a XII. században jelenik meg először, és évszázadokon át fejlődik. Az egyházi zenében jelentős szerephez jut. Akár mint önálló zenemű, akár mint nagyobb ciklikus műfajoknak (kantáta, passió, oratórium, mise) részeként.

A *motetta* latin nyelvű szövegre komponált többszólamú, hangszerkíséret nélküli kompozíció, amelyben a szövegnek minden egyes önálló értelemmel bíró része más és más zenei motívummal

társul. A klasszikus motettát hangzás-folytonosság jellemzi, amely a zárlatokon átnyúló témakapcsolások által jön létre.

Elemzési szempontok: hangnem, hangkészlet, zárlatok, imitáció.

A hangnem megállapításakor figyelembe kell venni, mi a záróhang, és mi az előjegyzés. Ennek alapján a motetta hangneme a-dór.

Hangkészlete a Palestrina-stílus 11 fokú modális hangkészletét öleli fel. (7 diatonikus hang + „ta” + diézises hangok „fi” „di” „szi”).

A kompozíció természetes tagolását a formarészeket egymástól elválasztó *zárlatok* adják. Ezeknek a kétszólamú zárlatoknak elemzésekor meg kell vizsgálni, mi az alaphangra érkezés együtthangzása, amely szerint beszélhetünk oktáv és prím zárlatról. Meg kell határozni, hogy melyik szólam tartalmazza az alaphangra nagy szekunddal ereszkedő 2-1 –, az ún. cantus firmus-lépést, és mely szólamban van a késleltetett ellenpont (I-VIII-I, 8-7-8), valamint melyik zárlati elem tartalmazza a kis szekundos fordulatot.

Imitációnak nevezzük azt az ellenpontos szólamelrendezést, amelyben az egyik szólam intonálja a témát, ezt a szólamot proposztának nevezzük, majd a másik feleletként ismétli vagy csak utánozza azt, ez a szólam a riposzta. A proposzta és riposzta kezdőhangja közti hangköztávolság alapján nevezzük el prím, kvint, oktáv stb. imitációnak. Az imitáció válfajai a következők lehetnek: szigorú, szabad, torlasztott, augmentált, diminuált, fordított, reális, tonális, kombinált.

A MŰ RÉSZLETES ELEMZÉSE

A téma a felső szólamban indul, amelyre a 2. ütemben az alsó szólam tiszta kvinttel mélyebben válaszol. Szigorú kvint imitáció van a két szólam zenei anyaga között. Az 5. ütemben ismét a felső szólam a proposzta, amelyre a 6. ütemben belépő riposzta szigorú kvart imitációval válaszol. A szólamok szabadon folytatják tovább az útjukat, majd kadenciát alkotnak a 9. ütemben. A felső szólam ebben a kétszólamú együtthangzásban hiányosan vesz részt. A felső szólam zárlati eleme a cantus firmus-lépés nagy szekundos érkezése, az alsó szólam zárlati eleme tartalmazza a késleltetett ellenpont kis szekundos fordulatát. A zárlat hangneme e-eol.

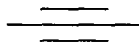
Újabb imitáció indul a felső szólamban ebben az ütemben, melyre a 10. ütemben szigorú kvint imitációval felel az alsó szólam. A szólamok a 13. ütemtől újra szabadon haladnak tovább, majd kadenciát formálnak a 15. ütemben. A kétszólamú zárlat együtthangzása oktáv. Alsó szólamában a cantus firmus-lépés, felső szólamában a késleltetett ellenpont. A zárlat hangneme c-líd, de a zárást megelőzően az alsó szólamban megjelenő ta-hang a modális mudolációt fémjelzi, fa-ion színezetűre festi. A 16. ütemben most az alsó szólam indítja az újabb zenei egységet, melyre a felső szólam dallama szigorú oktáv imitációban válaszol, majd dór kadenciát alkotnak a szólamok a 19. ütemben. Ugyanebben a taktusban témafordítás hangzik el a felső szólamban, melyre szintén fordításban, szigorú oktáv imitációban felel az alsó szólam. A szólamok a 26. ütemben érkeznek meg a biciniumot záró a-dór kadenciához.

MODULÁCIÓ

A kompozíció a Palestrina-stílus mindkét moduláció típusát tartalmazza. Egyrészt a párhuzamos moduszok közötti hangnemváltást. Vagyis az azonos előjegyzési kör moduszaiba történő modulációt (lásd: eol-zárlat). Másrészt a -I kvint távolságú 1b-s rendszer moduszába történő átmenetet. Ilyen a fa-ion zárlat, amely a ta-val színezett modusz (líd + ta) kettős jelentését emeli ki.

POLIFON SZÉRKESZTÉS

Lassus motettája ellenpontos szerkesztéssel megalkotott polifon zene, amelyben a szólamok dallamilag, ritmikailag önálló zenei anyagot mutatnak be.



DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

A magyar millennium szimbólumai

A Magyar Szent Koronát, a jogart, az országalmát és a koronázási kardot 2000. január elsején a Parlament Kupolacsarnokában helyezték el. A Magyar Köztársaság első számú tisztségviselőiből ünnepélyesen koronatestületet hoztak létre. Az új évezredkezdettel ünnepeljük Jézus Krisztus születésének 2000. évfordulóját, és ugyanebben a jubileumi évben az első magyar király megkoronázásának 1000. éves millenniumát. Sokatmondó szimbólum, hogy a gazdag jelentéstartalmú magyar történelmi ereklyék éppen a kettős jubileumi új év napján – szép külsőségek közepette – kerültek át a Budapesti Nemzeti Múzeumból méltóbb környezetbe, az Országház épületébe. A zimankós hidegben türelmesen várakozó hazafias tömeg arra vall, hogy a magyar embereket foglalkoztatják ezek a történelmi jelképek, amelyek egyben kell, hogy emlékeztessenek is – képviselőinket éppúgy, mint bennünket – nemzeti hovatartozásunkra, évezredes múltunk és örökségünk megőrzésére, önzetlen áldozatokra is képes szolgálatra.

A *SZENT KORONA* két fő részből áll: a latin feliratú, apostollemezekkel díszített felső keresztpántokból, illetve az alsó abroncsból, amelynek 2 oldalára 4-4, hátul pedig 1, a végén ékköves láncot függesztettek. Tetejére az összeállításnál későbbben, a felső, zománcos lemezt áttörve, keresztet illesztettek. Felső és alsó része különböző minőségű aranyból készült. Jelen formájában egységes tárgy; de csak attól kezdve, amikor a különféle korú és különféle műhelyekben készült darabokat egységes jelvénné szerelték össze.

A *KORONÁZÁSI PALÁST* (A koronázás szimbolikus jellegű, ünnepélyes közjogi és egyházi aktus, melynek révén az uralkodói hatalom teljessége valamely személyre szállt, mely nélkül Magyarországon a király nem léphetett uralkodói jogainak teljességébe. Ennek folytán a nemzet nem is tartotta törvényes uralkodójának II. József császárt, a „kalapos királyt”, sem I. Ferenc Józsefet 1867-ig, megkoronáztatásáig.)

Az eredetileg több részből álló koronázási ornátus fennmaradt darabja, a palást félkör alakú, kékes-lilás színű, aranyfonállal sűrűn kivarrt ruhadarab. Eredeti rendeltetését a félkörös feliratszalg árulja el: „Krisztus megtestesülésének 1031. évében és a 14. indikcióban István király és Gizella királyné készítette és adta ezt a miseruhát a Fehérvár városban lévő Szűz Mária-templomnak.”

A *KORONÁZÁSI JOGAR* sok tekintetben, eltér az ismert királyi pálcáktól, és igen régi. Egy 29,5 centiméter hosszú hengeres nyélre illesztett hegyikristálygömb. A gömb felületére három egyforma, oroszlánra emlékeztető állatalakot véstek. A kristálygömb sárga, finom aranyfoglalatával szemben a mogorófa nyelet hat hosszanti sávra osztott aranyozott ezüstlemez burkolja. A sávokon a kristálygömb pántjainak mintájához hasonló, szív alakú filigránminta sorakozik. A díszítés motívumaiból arra lehet következtetni, hogy a jogar egy korból való a palásttal, tehát Szent István is használta.

AZ *ORSZÁGALMA* Magyarországon először a koronázási paláston, István király kezében tűnik fel, ugyanilyen tárgyakat tartanak a kezükben a vértanúk is. A magyar országalma, mely 16 centiméter magas, aranyozott ezüstből készült. A gömbrész 8,9 cm átmérőjű és 7,9 centiméter ma-

gas; két félgömbből illesztették össze. Tetejére kettős keresztet, az oldalára pedig Árpád-sávost, kis címerpajzsot illesztettek. A négyelt pajzsot az Árpád-házi uralkodók ezüst-piros sávost és az Anjouk liliomos zománcozott címere díszíti. Az országalma tehát az Anjou-uralkodókhoz kapcsolható.

A KORONÁZÁSI KARD a legfiatalabb tárgy a koronázási jelvényegyüttesben: a 15. század második felében készült. Nagyméretű markolatgombja felületét növényi motívumok díszítik. A penge markolat felőli végének két oldalán két turbános török és két huszár arcképe látható. Észak-italiái eredetű. Hossza 98, a penge szélessége 6,5 centiméter. A koronázási szertartás azzal végződött, hogy a király a koronázó dombra ugratva lovával a négy égtáj felé sújtott a kardjával. Ez jelképezte, hogy kész megvédeni hazáját minden ellenségtől.

A jelvények kiválasztását a 12. század folyamán az határozta meg, hogy az első magyar uralkodó, Szent István személyéhez kapcsolódtak-e. A relikviák, viszontagságos sorsuk ellenére, Európa legrégebbi koronázási együttesét képezik.

1527-ig a magyar királyokat Székesfehérváron, 1563-tól általában Pozsonyban koronázták.

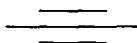
Esztergomban 1000 karácsonyan koronázták I. István királyunkat. 1867. június 8-án, pünkösd vigiliáján koronázták a budai Nagyboldogasszony-templomban Ferenc Józsefet és feleségét, Wittelsbach Erzsébet bajor hercegnőt. Ugyanabban a katolikus templomban 1916. december 30-án koronázták az utolsó magyar királyt és királynét. A koronát Csernoch János esztergomi érsek és gróf Tisza István helyezte IV. Károly király fejére. A királyné: Bourbon-Párizsi Zita hercegnő.

A Szent Korona 1944 októberében Veszprémben, december 6-án Kőszegen, 1945 januárjában Velemben, márciustól Kőszegen, Mariázellben, majd Mattseeben elássák; júliusban Mattseeben megtalálják, majd Augsburgba, végül Frankfurtba kerül. 1951–1978: Fort Knox (USA, Texas).

1978. január 6. A koronázási ékszereket J. Carter elnöksége idején hazaszállítják Magyarországra. A Parlamentben adják át. A Magyar Nemzeti Múzeumban állítják ki 1999. december 21. Az ország-gyűlés elfogadja a Szent István államalapításának emlékérről és a Magyar Szent Koronáról szóló 2000. évi I. törvényt. 2000. január 1.: A Szent Koronát, a jogart, az országalmát s a kardot ünnepélyesen átviszik a Parlament épületébe, és dr. Orbán Viktor miniszterelnök megnyitja a millenniumi évet.

Jelentős vallásos, szakrális nézetek is fűződnek hozzá. A 18. században bontakozott ki a Regnum Marianum (Mária országa) gondolata, melynek gyökere Szent István legendáiban található meg. Szent István Magyarországot a magyarok által Nagyboldogasszonyként tisztelt – és ily módon az ősi hitvilággal egybekapcsolt – Szűz Máriának ajánlotta fel: felbonthatatlan kapcsolatot keresve és találva Istennel. Fontos tény, hogy az Apostoli Szentszék egyedül Magyarországnak engedélyezte (okt. 8. Magyarok Nagyasszonya ünnepünk!), hogy Szűz Máriát saját nemzeti koronájával ábrázolja. Sem az angol, sem a francia vagy a német római császár koronája számára nem engedélyezték ezt.

A Magyar Szent Korona-tan szerint történelmünk során az uralkodó – mint a Szent Korona feje – annak egyik személyi és a néppel egyenjogú alkotó eleme. Szorosan hozzátartozott a Kárpát-medence egész területe, ami egyfajta határok felett, nemzeti összetartó erőt kölcsönzött neki. Több középkori koronatan is létezett – angol, cseh, lengyel –, de a magyart kivéve egyik se kapcsolódott valamely tényleges koronához. További eltérés, hogy mindenhol máshol az alattvalók a királyhoz hűek, nem a koronához. A Magyar Szent Korona-tan egyedi, önálló életet élő, a nemzeti jogfejlődést összegező és meghatározó közjogi tan. A világon csak nálunk lett közjogi, tehát kötelező erővel bíró tétel, egy különleges államszemélyiség, a Magyar Szent Korona által megsemmisítve.



DR. SZELÉNDI GÁBOR

ny. főiskolai tanár

Kaposvár

Műveltségkép az ezredfordulón

– TANÁCSKOZÁS A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁGBAN –

Az MPT Országos Választmányának márciusi, budapesti ülésén *Műveltségkép az ezredfordulón* címmel előadást tartott *Köpeczi Béla* akadémikus, az MPT tiszteletbeli elnöke és *Marx György* akadémikus, az MPT választmányi tagja. Nagy érdeklődés kísérte a választmány a nyilvános ülésén elhangzottakat.

Marx György referátumában történeti áttekintést adott a műveltségkép változásairól – az eszményekről, a tudományos fejlődésről és a közvetítő rendszerekről. Míg az Ókorban a családi nevelés dominált, és különböző mértékben közvetítette az értékeket, a tudomány és művészet anyagát, addig az Újkorban óriási szerepet kap az iskola, az oktatás. Új tudományágak kezdenek meghatározó jelentőségűvé válni – a filozófia, a történelem, a művészetek mellett a dinamika és az evolúció tudományai válnak irányítónak. A felfedezések, a találmányok, az ipari forradalom korában óriási fejlődésnek indul a közoktatás. A tudományos és ipari fejlődés követése egyre nehezebb az oktatásban már a 19. században is, úgy tűnik, hogy lassan a tantervek „betelnek”, egyre nehezebben tudják feldolgozni a tudományos és technikai fejlődés anyagát. A 20. században új „forradalom” megy végbe, a tudományos fejlődés gyorsuló üteme, az új tudományok kialakulása (atom, számítógép stb.) következtében. Gyorsabb a változási ütem, mint az a fejlődés, amire az oktatás képes. Summázva: az oktatás, de a család is a régi „tudást” tanítja, hiányzik az új tudásé. Vázolta a társadalmi elidegenedés problémáját, a fiatalok lázadásait, az etikai problémákat, az egyre aggasztóbb természeti pusztulás tényeit (savas esők stb.).

Mi van ma nálunk, 2000-ben? A fő kérdés az elmúlt magyar évezred, István király, a millennium és a többi. Viszont hiányzik a jövő évezred „tárgyalása”. „Piti” kérdések (társadalmi és politikai), a nagyon rövid távú jövőkép kap helyet a közvéleményben, a politikában, az oktatásban. Főleg a fiataloknál dominál a mának, a nagyon rövid távú jövőnek élés, mivel a múlt nem fontos nekik, a távoli jövő még nem érdekli őket. Így egyik világproblémánk, az energia sem. A szén, olaj, gáz, atom az egyik fejlődési trend, és ez a reális, nem a víz, a szél, a nap. E téren is hosszú távú döntések kellenek, de azt nem vállalja a politika, de a közvélemény sem lát tisztán. Az oktatás, a tömegkommunikáció is inkább a régmúlttal meg a jellel foglalkozik, pedig ezek helyett a jövőt kellene tárgyalni, megértetni. Az energiaprobléma mellett a klímaváltozást, a globális felmelegedés évszázados eddigi és a jövőben tragikusan jelentkező hatásait; az üvegházhatás már szólam, de ismerik-e a következményeit, hogy a tenger mit fog elpusztítani, hogy mit jelentenek a savas esők a termőföldek drasztikus csökkenésében. Hogy mit jelent a világnak a kemizálás, az atom, a radioaktivitás, a klónozás, a gének manipulálása. Ezekről a nagy kérdésekről kellene beszélni az embereknek, a fiataloknak, például olyan kérdések helyett, mint a régi kastélyok restaurálása.

Jelentős társadalmi feladatként emelte ki a magyarnak lenni, európainak lenni és globálisan fejlettnak lenni egységét. Hangsúlyozta a nemzeti kultúra helyét ebben az egységben, de dominancia nélkül.

Mik legyenek a műveltségkép domináló elemei az új évezredben? Társadalomban és oktatásban: 1. A valóság ismerete és tisztelése. 2. Jó választások. 3. Predektív modellek. 4. Új helyzetekben való felhasználásuk. 5. Ellenőrizni – kísérletekkel. 6. A modell alkalmazása – határon belül és kívül.

Mit tehet az iskola? Fő törekvése legyen: segíteni a felkészülést a felnőtt életre. Ebben óriási lehetőség, hogy a lángeleme és a gyermek közel van egymáshoz, bizonyos téren határtalan lehetőségekkel. A másik alapvető dolog: a tudomány modelleket alkot (Neumann, Einstein). Ezeket a modelleket be kell vinni az iskolába. Az iskolában elemi szinteken kezdeni a legfőbb kérdésekről való beszélgetést, ismeretnyújtást, -szerzést. Mit lehet és kell tennünk? Nagyon sokat és nagyon gyorsan, mert a jövő versenyfutás a katasztrófa és a nevelés között.

Köpeczi Béla előadásában a társadalomtudományok oldaláról vizsgálta a kérdést, a tudományok és az iskolai nevelés kapcsolatát vázolta. Taglalta a világakadémia problémáit az Interneten, kiemelve az értékek közötti válogatás fontos szerepét.

Elemezte a két tábor, a globalizáció és a diverzitás (különbözőségek) küzdelmét a társadalomban, a politikában, meg az emberek mindennapi életében. Az emberek, köztük a fiatalok egy részét érdeklik a világ dolgai – pártokban, civilszervezetekben, vallásokban –, de még nem eléggé általános. Kitért a nyelvek szerepére, a hazai nyelv (minden országban) és a lassan eluralkodó angol nyelv viszonyára. Mint minden téren, így a nyelvhasználatban is gond az amerikanizálódás jelentkezése, meg a másik, az eldurvulás, a mindent kimondás ügye. Saját történelemszemléletünk pesszimista voltára kitérve, elemezte ennek eredőit, történeti áttekintést adva 1945, 1956 és 1989 utánra gondolva. Egyesek szerint még mindig Trianon a fő probléma, még mindig a 15 milliós magyar nemzetben gondolkodva. Pedig ma a főkérdés az integráció, az európai demokratikus nemzetekhez az unióhoz való kapcsolódás. Beletartozni a közösségbe, de megőrizni nemzeti kultúránkat, sajátos értékeinket. Társadalomban és oktatásban érvényesíteni a pluralizmust. Mit jelent a kultúrában a globalizáció és diverzitás egysége? Már ma is érvényesül a globalizáció a populáris kultúrában (krimik, szappanoperák, rockzene stb.), és ennek minden árnyoldala, álproblémák bemutatása a realitások helyett. E téren is szűrő szerep vár a családra, iskolára és a tömegtájékoztatásra. Az elit-kultúrában most posztmodern áramlatok uralkodnak az eddigi romantika és realizmus küzdelme helyett, a hedonizmus dominál. Éles az ellentét a hagyományos műveltségmodell és az új között.

A globalizáció érvényesülése mellett hogyan lehetne többet tenni a különbözőségek (diverzitás) érvényre jutása érdekében? Mit befolyásolhatunk, ami ránk tartozik az oktatásban meg a családban? Kiemelkedő a pedagógus szerepe, aki ismereteivel és személyiségével hat, formál a családdal. Plurális nevelést, de benne általános emberi értékeket adni minden iskolában, minden szinten az ismeretek közlése és az ember formálása egységében, ez a pedagógia-tudomány és a pedagógusok dolga.

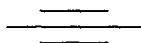
A vitában sokan kifejtették véleményüket, kiegészítve az előadásokat, egyet értve, olykor vitatkozva velük.

Csizmadia Ferencné az emberi kapcsolatok kultúrájának fontosságára hívta fel a figyelmet, a viselkedéskultúra helyére az iskolában. *Szeléni Gábor* riasztónak, aggasztónak tartotta a két előadás által felvázolt helyzetet. Emlékeztetett arra, hogy az MPT már évekkel ezelőtt a VI. Nevelésügyi Kongresszus előtt és azon is érdemben foglalkozott a globalizáció és a többi világprobléma ügyével. Most 7-8 év után ugyanezt teszi. Az elhangzottakból kiderül, hogy nagyon keveset tettünk e világproblémák hazai megoldása terén. Kérdezi, hogy mit lehet és mit kellene tennünk – az MPT-nek, az MTA-nak, az oktatásügynek, mindenkinek, együtt. *Kovács Attila* arról szólt, hogy az ember elmaradt a technikai fejlődés mögött. *Széchy Éva* a politikai manipuláció veszélyeire emlékeztetett. *Bakonyi Pál* az egykori természettudományos integrációs tanítási kísérletek mai helyzetére kérdezett rá. *Olasz István* szót emelt a hagyományos európai kultúra értékei mellett. *Meláth Ferenc* a nyelvi diverzitás megőrzésével ellentétes nemzetközi modellek hatásai iránt érdeklődött. *Laurenszky Ernő* a műveltség közvetítésére hivatott pedagógusok életminőségének romlására utalt. A csak kellemes dolgok iránt fogékony fiatalokról szóló tapasztalatait megosztotta a jelenlévőkkel. *Szebényi Imre* szükségesnek tartotta minden pedagógusnak az alapvető természettudományos műveltséget, hogy hiteles válaszokat tudjanak adni az ökológiai veszélyekre vonatkozóan. *Rókuszfalvy Pál* a műveltség és erkölcs összefüggéseit elemezte, a saját és az emberiség sorsáért felelős ember eszméjét hangsúlyozva, jobb képet festett a jövő nemzedékéről, mint a többi felszólaló. Abban, hogy

milyenek a gyermekeink, a mi felelősségünk is benne van. *Harangi László* korreferátumában a tanuló társadalom, az élethosszig tartó tanulás szükségleteit elemezte, a Delors-féle UNESCO-jelentést taglalta. *Borbélyné Török Mária* ismertette a Zala megyei tagozat ülésén elhangzottakat. Szólt a tudástőke felértékelődéséről, de ez nem mindenki számára érhető el ma. A természettudományok bizonyos prioritását elismerve szót emelt a test és a szellem egysége mellett is. A pedagógus szakmai műveltségének tartalmát taglalva, kiemelte a tantárgycsoportok fölé való felülemelkedést az egységes műveltségkép kialakítása érdekében. *Szentjóni Szabó Tibor* a kultúra keleti és nyugati összetevőinek arányosságát igényelte. A szakképzés területén is a munkakultúra fontosságát hangsúlyozta, valamint kitért a műveltség viselkedésformáló szerepére, ennek fontosságára.

Marx György akadémikus záró gondolataiban hangsúlyozta, hogy sem a világban, sem hazánkban nem közeledtek a problémák megoldásához. Még a tömegkommunikáció terén is csökkenő kulturális „érdeklődés” tapasztalható. Mindenütt, hazánkban is, társadalmi nyomás kellene, közvélemény az égető világproblémák megoldását sürgetve.

Köpeczi Béla akadémikus zárszavában az ezredforduló szellemi áramlataiban segített eligazodni: a diverzitás és globalizáció vitába állást foglalt ezek egysége mellett; a posztmodern emberképből hiányolta a társadalomban élő ember eszméjét; a társadalomban, az oktatásban érvényesülő pluralista viszonyok között is kiemelte az általános, a humanista eszmények, normák érvényesülését, melyért a család, a tömegtájékoztatás és az iskola egyaránt felelős.



DR. HAJZER LAJOS
Pécs

Gárdonyi Tamás: Színe és visszája

– MINDENFÉLE ÚJSÁGCIKKEK –

Nemcsak a könyveknek, hanem az újságcikkeknek is megvan a maguk – néha tragikus – „sorsa”: néha végigolvassák, aztán – az írások fajsúlyától függően – gyorsan elfelejthetik még a szerzőjüket is, s ez igen kegyetlen dolog... Szerencsére akadnak kivételek is, mert a szerző és a cikk témája – a megírás módjával és a célzatával együtt – tartósabban megragadhatja az olvasót.

A napi sajtó elröppenő életünk, száguldó napjaink hú tükre, boldog és boldogtalan periódusaink lakásunkra érkező „naplója”, amit az előfizetők nevében gyakran a beavatott újságírók szakszerűen vezetnek. És néha jó „visszalapozni” időben, emlékezni azokra az eseményekre, történetekre, amelyeket a magyar társadalom az utóbbi évtizedekben – akarva-akaratlanul – átélt mind a szűkebb pátriában, mind az otthonunktól kissé távolabb.

Gárdonyi Tamás pécsi újságíró *Színe és visszája* (Mindenféle újságcikkek) című kötete mintegy 4 évtized jeles és apró eseményeit örökíti meg, idézi fel újra az idősebb olvasóban. Az ifjabb nemzedéknek pedig valós ismereteket nyújt például a „vasfüggönyön túlra tett” első utazásaink kálváriáiról, az ún. rendszerváltás előttről.

Az öt fejezetből álló cikkgyűjtemény (Eszmék és utak; Szerelmünk, a színház; Jártomban – keltemben; Életminták; Amikor a hóhért akasztják) (*Gárdonyi Tamás* újságírói munkásságának is – többé-kevésbé – hú képe a győri Kisalföldtől a pécsi Dunántúlig). Új Dunántúli Naplóig.

A pedagógusi képesítéssel is rendelkező szerző munkája azért is figyelemre méltó, mert jó néhány írása ma is felhasználható az iskolai oktatás különféle fokain. Mert Martyn Ferenc (1899–1979) élettörténetének epizódjai (Ajándék a városnak 23–27. lap) ma is érdeklődésre számíthatnak az egész országban éppúgy, mint Nemeskürty István pécsi diákévei (Befejezett múlt, 38–42.), avagy a szerző Bertha Bulcsuval készített interjúja (65–70.) stb.

A „Gárdonyiból jött” pécsi újságíró nem titkolja, hogy „szerelme a színház”, amely – a színpadi élmények mellett – felejthetetlen találkozásokat is jelentett a számára a hazai és a külföldi színesvilág (művészek, rendezők és mások) kiemelkedő egyéniségeinek köszönhetően (Győry Emil, Péter Gizi, Harag György, Lengyel György, Georgij Tovsztonogov és sokan mások).

A szerző – jó újságíróhoz méltóan – „a kor pulzusán tartja a kezét”, ami tükröződik az írások gazdag tematikáján is: találkozás Alekszander Gerskovics ukrán műfordítóval és irodalmárral, aki számos magyar irodalmi művet fordított oroszra (121–123.); turistaút Berlinbe 1989 (!) novemberében (132–135.); hazatérés Nyugatról, amikor innen sokan még „kifelé” mentek (142–144.); 1994-es újvidéki látogatás a Pécsi Nemzeti Színházzal (149–152.); 1998-as riport a brckói „frontvárosból” (156–160.) stb.

Gárdonyi Tamás írásai korábban 7 hazai sajtóorgánumban jelentek meg (Kisalföld; Fejér Megyei Hírlap; Dunántúli Napló/Új Dunántúli Napló; Magyarország; Magyar Sajtó; Ország-Világ; Nagyérde-mű), ami azt jelenti, hogy azok olvasói számára volt mondanivalója.

A mai Új Dunántúli Napló (Pécs) egyik felelős szerkesztője – sokak szerint az ÚDN „kultur-minde-nese” –, aki ebben a kötetében az olvasóját a közvetlen, meghitt hangvételével is elbűvöli.

Megörökit – a blöd érettségi találkozó világában – egy 15 éves „főiskolai találkozót” (177–181.), amely alkalmat ad neki arra, hogy emlékeztessen a 60-as évek pécsi diákélete néhány tipikus baklövésére: pl. az elhibázott „háromszakos – négyéves” általános iskolai tanárképzés embertelenségeire stb. Ám a korabeli – viszonylag nyugodt évek – tanárégyéniségeinek is emléket állít Gárdonyi Tamás (Gergely János; Vass Károly).

A kötet egyik legbájosabb írása – az itt-ott Móra stílusát idéző – *Levelek a gyermekkorból* című exkluzív mű (196–199.), amely egy városban élő értelmiségi gyerek (Gergő) és szülei „levelezését” idézi – egy kissé a Csók, anyu! c. filmben is bemutatott formában, ám annál sokkal meghatóbb, lírai háttérrel és őszinte emberséggel.

Hasonlóan megkapó őszinteséggel nyűgözi le az olvasót *A barátom bordó mellényben* (199–201.) című írás, amelyben Gárdonyi a jeles pécsi irodalomtudóst, Nagy Imrét (a kötet szerkesztőjét!) mutatja be egy interjú keretében.

Gárdonyi Tamás értékes könyve a Pécs – Baranyai Értelmiségi Klub gondozásában jelent meg 1999 végén.

Gárdonyi Tamás: Színe és visszája. Prezident Bt., Pécs, 1999. 222 lap.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

A boldogabb családokért

Az egyház segítőkész figyelemmel kíséri társadalmunk és a benne élő emberek életét. Azért szól a család és a házasság érdekében, mert védi és erősíti az emberi élet e fontos színterét.

Az új évezred küszöbén, a Szentcsalád vasárnapján (dec. 26.) a JUBILEUMI SZENTÉV alkalmából körlevelet intézett a Magyar Püspöki Kar katolikus híveihez és minden jóakaratú emberhez a házasságról és a családról Magyarországon, amely kis könyvecske alakjában jelent meg.

Ezer esztendeje Szent István a pogányságból keresztény hitre térítette a magyarságot, hogy biztosítsa a nemzet jövőjét. Korunk újpogányságából kell megtérnie az országnak, ha élni akar évezredünkben is.

Az értékvesztés a házasságok s a családok válságában mutatkozik meg. Növekszik a válások száma, ugyanakkor mind többen választják a házasság nélküli életközösséget. Ezt leginkább a *gyermek*ek sínylik meg.

A Magyar Katolikus Püspöki Kar útmutatása négy részre tagozódik: Az *első rész* számadatokkal mutatja be a házasság és a család helyzetét hazánkban. A *második* a személy és közösség: Képünk az emberről c. fejezetben megtudható, hogy a legteljesebben a harmonikus házasság, biztosítja a környezetet, mely véd, és kibontakozásra ösztönöz; egy férfinak és egy nőnek tartós, termékeny életszövetsége, mely a szeretetükből származó gyermekek világra hozatalában és fölnevelésében teljesebb ki. A jó házasságban mindkét fél arra törekszik, hogy a másikat boldogabbá tegye, hogy nehézségeiben segítségére siessen. A jó házastársak készek a kiengesztelődésre. Feszültség esetén először magukban keresik a hibát, nem pedig a másikat okolják. Minden változás és válság ellenére a házasság és a család nélkülözhetetlen az ember életéhez és boldogulásához. A gyermeknek itt van a legnagyobb esélye a harmonikus felnőtté válásra. A gyermek és a serdülő a család légkörében tanulhatja meg a társadalmi beilleszkedést, a mások iránti megértést, a közös élményekben való osztozást, a közös célokért való együttműködést.

A családi lét nem csak a felnövekvő nemzedékek létérdeke, hanem minden emberé. A felnőtt ember a házasságban találhat „haza”. Itt biztonságban, gondoskodásra, oltalomra számíthat. A férfi és a nő szeretetéből új életek, gyermekek születnek: a férj apává, a feleség anyává válik. A gyermek mindkét szülő tulajdonságait hordozza; kettejük szeretet-egységének élő szimbóluma.

Sajnálatos, hogy a világi törvényhozás – bár egyéb vonatkozásban (pl. a halálbüntetés eltörlésében) elismeri az élet tiszteletét – az élet védelmét a magzati életszakaszra nem terjesztette ki. Az abortuszban a nő anyasága is megsérül. Az anya ezt a sebzettséget egész életében viseli. A magzattól megvált nő a legnagyobb kudarcot éli át, mert az abortusz őt az anyaság legszebb lehetőségétől, az élet adásától fosztja meg. A megsebzett anyai állapotot, az elhagyatottságot és a kiszolgáltatottságot erkölcsi vereségként éli meg. Ugyanakkor egyetlen művi terhességmegszakítás se végezhető el testi károsodás, a másodlagos meddőség kockázata nélkül.

A legnagyobb tisztelet illeti meg az édesanyákat: minden anyát, aki felismeri az élet ajándékozásának titkát, mely folytonosan megújul az egyes nemzedékekben. A gyermeket – különösen több gyermeket – vállaló édesanyák az emberiség hősei közé tartoznak, akik követik az életnek szívbe írt erkölcsi törvényét. Hálával tekintünk a gyermekeket szülő édesanyákra és a gyermeket nevelő szülőkre.

A szülők sok örömet kaphatnak gyermekeiktől. A jó szülő kezdettől fogva tiszteletben tartja gyermekei bontakozó egyéniségét. A gyermekek egészséges testi-lelki fejlődésének legjobb élettere a családi otthon. A gyermekeket nem szabad megfosztani gyermekkoruktól, hiszen még növekedésre, biztonságos támaszra szorulnak, és saját, védett kis világukban tudnak a legjobban fejlődni.

A *harmadik rész* fejti ki a katolikus tanítást a házasságról és a családról.

A házasság két különböző nemű ember szabad akarattal vállalt testi-lelki szeretetközössége, amely a teremtő Isten különös áldásában és oltalmában részesül. Az istenképiséget ketten együtt alkotják, és folytatják Isten teremtő tevékenységét, nemcsak alkotó munkájukban, hanem egymásnak adottságukban, életteremtő szeretetükben is.

A katolikus egyház tanítása a házasságról és a családról három mozzanatra világít rá: 1. A megkeresztelték által kötött házasságot *szentségnek* vallja. 2. Mivel a házasság Isten feltétlen szeretetét jeleníti meg, ezért *felbonthatatlan*. 3. A házasság szeretet a *teremtő Isten művét folytatja* a világon, mikor utódoknak ad életet, s elindítja őket az evilági boldogulásuk és túlvilági üdvösségük útján.

A család a Szentháromságot tekintheti mintaképének. A házaspár, a férfi és a nő közötti igazi egységet a Fiú által az Atyától belénk árasztott Szentlélek valósítja meg. Általa lesznek a szülők a Teremtő társai az élet továbbadásában, a gyermekek világrahozatalában.

A házasságkötés szentsége a házasság élet szentségében folytatódik. A házastársak nemcsak egymást fogadják el, hanem a házasság állapotát is, amely kialakítja a saját világát, és ez által lesz családdá. A család Istennel is párbeszédben élő közösség. A szülők vezetik egymást és gyermekeiket az Istennel való kapcsolatra.

A negyedik rész pedig a legfontosabb feladatokat tartalmazza, melyek az egyházra s a társadalomra várnak a családok boldogulásáért.

A társadalom egyik legfontosabb intézményének, a családnak s vele kapcsolatban a házasságnak nagy figyelemre és hatékony segítségre van szüksége a magyar társadalomban. Hisszük, hogy újra családbaráttá válik a magyar társadalom. A közgondolkodásnak kell átalakulnia. A társadalmi szervezetek feladata az önszerveződés elősegítése, az egészséges család értékeinek felmutatása, ezek társadalmi elfogadtatása Magyarországon, a családi életre nevelés és a közösségek összefogása.

A közjóért felelősséget vállaló fejlett államok felismerik a család pótolhatatlan társadalmi szerepét és a család nagyobb megbecsülését. Az adórendszer legyen családbarát. Ismerje el, hogy a család nevelő munkájával értékteremtő, társadalmilag alapvetően fontos és hasznos munkát végez, ezért e feladatokat ellátók részestüljenek tevékenységükkel arányos adókedvezményben.

A család nem pusztán jogi, szociális és gazdasági egység, hanem olyan kulturális, etikai, szociális, szellemi és vallási értékeket hordoz, amelyek nélkülözhetetlenek a magyar társadalom jólétéhez és fejlődéséhez.

II. János Pál pápa szavai szerint „a család az egyház első és legfontosabb útja”, a társadalom emberiességének az alapja.

Társadalmunk legigazibb javát kívánjuk szolgálni, amikor a házasság és a család védelmében szeretnénk mozgósítani minden jóakarátú embert.

Kiadja a Magyar Katolikus Püspöki Kar, 1364 Budapest, Pf.: 48.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár, főigazgató-helyettes, kandidátus
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Gajdics Sándor: Interaktív iskola

Gajdics Sándor pedagógiai munkásságát az innovatív magatartás, a kutatás, az alkotás, a közös tevékenység, a módszertani megújulás jellemezte, melynek tengelye a tanár-diák viszony korszerű értelmezése. Munkája is ezt tükrözi. Fogalomalkotásaiban megjelenik az a koncepció, amely szerint: az oktatásban az integrativitás kölcsönösen, közösen, együtt, rendszerint egyidejűleg végzett tevékenység, gondolati cselekvés, tanítás-tanulás, megismerés, felfedezés, nevelés, képzés.

Minőségnek nevezhetjük azokat az értékeket, amelyek a tanulók (az ifjúság) mentalitásában, helyzetfelismerő, problémamegoldó (konvergens, divergens, kreatív) gondolati tevékenységekben való jártasságában, tudásban, önmagához, családjához, társaihoz környezetéhez, a természethez való viszonyában, a személyiség nevelés- és oktatásfüggő értelmi, erkölcsi és érzelmi összetevőiben megnyilvánulnak, megvalósulnak, ezért a tanulók személyiségében kifejlesztett értelmi, erkölcsi és egyéb értékek alapján mérhetőek értékelhetőek. Az értékek létrehozása a cél, a mérés, értékelés csupán eszköz.

Ha az osztályközösséget az emberi értékek tartós, szinkron vagy integrált megjelenése és célszerű funkcionálása közegének és színterének véljük is, nem tekinthetünk el az egyes személyiség, illetve valamennyi személyiség szerves, közösségalkotó szerepének az elismerésétől és annak pedagógiai konzekvenciáitól.

Ha a gondolkodás és a gondolkodás révén fejleszthető képességek annyira meghatározóak

gyermkeink boldogulása szempontjából, akkor a pedagógiai koncepció központjába a gondolkodás nevelését kell állítani.

Az interaktív iskola a tantervi követelményekhez igazodó mechanikus megfelelés mellett, mint egy abszolút viszonyítási mód mellett, a személyiség számára egy önmagához, saját képességeihez és lehetőségeihez viszonyítható, relatív fejlődési lehetőséget is biztosít. Ez nem limitálható, nem nivellálható.

Az interaktív pedagógiai kultúra olyan tevékenység- és feladatrendszerekkel dolgozik, amelyek minden fontos információt, ismeretet, magatartásformát, értéket stb. átvezetnek a tanuló gondolatvilágán, lehetőséget adnak saját asszociációkra, értékelésre, véleménynyilvánításra, elfogadásra, elutasításra, vagyis a legteljesebb értelemben vett elsajátításra.

A jó feladat az értelem az intellektuson keresztül hat a személyiségre. Gondolkodásra, megoldások keresésére, interakciókra készítet. Belső, mentális motiváció, amely teljesülve, kielégülve, intellektuális örömek forrása lehet, olvashatjuk a könyvben.

A szerző két didaktikai alapelvet fogalmaz meg: Az iskolai tanítás-tanulás szinkronitásának elvét, illetve a partneri minőségű tanár-diák kapcsolat elvét.

A kötetben továbbá kifejti a közoktatás – mint kompetenciális rendszer és interaktív folyamat – és a társadalmi kommunikáció viszonyát, az interaktív tanár-diák viszony feltételeit, a gyermekek jogait és a pedagógiai koncepció összefüggéseit, valamint az interaktív pedagógia lehetőségeit, korlátait, a tanár helyzetének és munkájának, teljesítményének értékelési lehetőségeit az interaktív pedagógiai koncepció keretében, végül pedig a pedagógiai műhely szervezésének módozatait.

Úgy ítéli meg, hogy az interaktív pedagógiai műhelyek, a magas színvonalú pedagógiai kultúra kimunkálásának potenciális színterei. Ugyanakkor feltárja, milyen célkitűzésekkel, milyen elméleti és gyakorlati bázison szerveződhetnek az IPM-ek, s ezekkel kapcsolatban milyen gondokkal, lehetőségekkel és perspektívákkal találkozunk.

A téma szempontjából jelentős az interaktív pedagógiai kultúra. Munkájában bemutatja és elemzi a pedagógiai kultúrát befolyásoló iskolán kívüli tényezőket, az interaktív pedagógiai kultúra legfontosabb jellemzőit, a tanulók gondolati szabadságának és a spontaneitás feltételeinek megteremtését, az iskola és a család együttműködésének forrását. Figyelemre méltó az az irodalmi bázis, melyre gondolatait építette a szerző.

Munkájához azokat a pedagógusokat hívja és várja, akik feladatuknak tekintik, hogy közös munkával, szakmai és pedagógiai képességeik, tudásuk, tapasztalataik integrálásával, a közoktatás tartalmi feladatait kifejező és összefoglaló gondolatok mentén feltárják az egyes szakterületeken azokat a gondolati interaktivitást, együttgondolkodást, spontaneitást, a szabad pedagógiai légkör kialakulását segítő tevékenységeket, problémaköröket, feladattípusokat, értékelési módokat, amelyek partneri együttműködésre inspirálják a tanulókat.

A szerző ehhez a munkához lényegesnek tartja a pedagógiai kultúrát, amelynek minősége, színvonala az iskolában, az osztályban a tanulókkal végzett munka során táruul fel. A pedagógiai kultúra általános színvonala a közoktatás egész rendszerének és folyamatának függvénye. A folyamatszempont mellett legalább ennyire fontos, ha nem fontosabb, a koncepcionális rendszerszemlélet, a közoktatásnak, mint pedagógiai rendszernek a fogalmi, tartalmi értékelése és a pedagógiai közgondolkodás értékrendjébe történő beépülése.

A könyv inspiráló mindazoknak, akik a tanuló tudását szeretnék eredményesen gazdagítani, akik szeretnék saját módszertani kultúrájukat fejleszteni, s akik szakszerű együttműködésre képesek az iskola környezetével és a családokkal.

A könyvet azért ajánlom, hogy ösztönözzem a pedagógusokat az ajánlott metodikák kipróbálására.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2000. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 600 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat *a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.* A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 8-10 lapnál nem nagyobb terjedelmű anyagot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).* A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben.*

Szíveskedjenek pontosan feltüntetni a következő adatokat: név, beosztás, intézmény neve, a helység neve, pl.: Nagy Károly egyetemi tanársegéd Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaitak más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A SZERKESZTŐSÉG

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 600 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 2500 példányban

CORRECT Kft. Szeged

Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes – Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma – Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 200 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*